بسم ا   ارحمن الرحيم

جامعـ ـ ـة الخرطـ ـوم

كلية الدراسات العليا

كلية الآداب - قسم علم النفس

دافعيـة الإنجـاز وسمـة القيـادة لـدى الأطفـال الموهوبيـن بمرحلـة الأسـاس ولايـة الخرطـوم (دراسـة مقارنـة)

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس

إعداد الطالبة: هبه ميرغني الطيب   **إشراف الدكتور: عمر هارون الخليفة**

2008م

بسم ا   الرحمن الرحيم

قال ا   تعالى:

((وٱبتغِ فِيمآ ءَاتاك ٱ ُ ٱلدار ٱلآخِـرةَ ولاَ تنس نصِيبك مِن ٱلدنيا وأحسِن كَمآ أحـسن ٱ ُ إِلَيك ولاَ تبغِ ٱلفَساد في ٱلأرضِ إِنٌ ٱ َ لاَ يحِـبُ ٱلمفْسِدِين *))

صدق ا   العظيم

" القصص، 77 "

الإهـــداء

أَبي.......... ياروحاً طَافَتْ وتطُوف حِيالُها روحِي ....

أُمي .... يا من تَسامتْ مِن حنَايَاهاَ صروحِـي ....

زوجِي ..... تِرياقُ عمرِي بلْسمِي مبرئ جروحِـ ـي........

أَبنَائِي...... زِينَةَ حياتِي أُبقي لكُم ثَمرِي ودوحِـ ـي.........

إِخْوتِي .... فَرحةُ فَرحِي أَمنِي ومسرى بوحِـ ـ ـي.........

صحبتِي وأَحِبتِي .... جِيرتِي وقُربتِي .... سكَنِي وسوحِي...

وأكَ.....مِنْك وبِكَ.....فَوح عبقْ.....حلْم فَلَقْ..... أَملُ شَرَقْ

بِكُل ماَ قَدمتَ، وقَدمتُم بِرِيِن لكُم مستَقْبِلِي....................

وأَنْحنِي....وأُومِئُ شَاكِرةَ.....وأُهدِي سائِلَة................

أتقبلوا مني هذه الدراسة المتواضعة ؟؟؟

أبي،،،،،،،،،

حباك ا الخلد في جناته، بصحبة الحبيب المصطفى، وجعلك ممن اجتبى، وجعلني، وعلمي وإن قل، وعملي برحمة من جلاله جل، في ميزان حسناتك مادامت السموات والأرض...آمين

الباحثة

الشكـ ـر

الشكر والحمد أولاً عز وجل الذي هيأ لي ومن علي بهذه النعمة. وأثني عليه ثناءاً عظيماً كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه أن وفقني وحباني من الصبر ما أعانني لإنجاز هذا العمل. وأصلي وأسلم على رسول ا الهادي من الضلال، ومن ُأنْزِل عليه "اقرأ بسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق * اقرأ وربك الأكرم * الذي علم بالقلم * علم الإنسان مالم يعلم*". الأن وقد فرغت من هذا العمل الذي أعانني عليه الكثيرين يجدر بي أن أتقدم لهم بالشكر والإمتنان لكل من مد لي يد العون بادءةً: بوقفة إجلال وتقدير لأستاذي الموقر الدكتور/ عمر هارون الخليفة، وأتقدم له بعظيم شكري وعرفاني وتقديري وامتناني لما بذله معي من جهد عظيم، وما أنفقه من وقت ثمين، وما قدمه لي من توجيهات سديدة بناءة، وما تعهدني به من رعاية كريمة مكنتني من إنجاز هذه الدراسة التي أدين له بها. وشكري وتقديري للدكتور/ مهيد محمد المتوكل مصطفى أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي بجامعة أمدرمان الإسلامية على مساعداته الجمة، وتزويده لي بمقياسي الدراسة (دافعية الإنجاز ، القيادة)، وتحكيمه لهذه المقاييس، ولما أبداه من ملاحظات قيمة. كما أتقدم بخالص شكري للدكتور/ خالد الكردي وكيل لكلية الآداب بجامعة النيلين على ملاحظاته وتوجيهاته السديدة التي قدمها لي وتحكيمه لمقاييس الدراسة. والشكر لبقية الأساتذة الكرام الذين تفضلوا بتحكيم أدوات الدراسة، الدكتور/ عبد الباقي دفع ا ، والدكتور/محمد الأمين الخطيب، والدكتورة/ عبير عبدالرحمن خليل، والدكتور/ سليمان علي أحمد، والدكتورة/ فاطمة محمد الخير، والدكتور/ صلاح الدين فرح. كما أخص بالشكر الدكتور فضل المولى عبد الرضي، والدكتور / محمد عبد العزيز الطالب بتحليلهما نتائج الدراسة، ولم يدخرا جهداً بمساعدتي. كما يسعدني أن أتقدم بشكري وخالص تقديري لمن قاموا بترجمة النصوص والدراسات الأجنبية، شذى صالح سوار الدهب، ميسون صديق

حاج عباس. وأجزل شكري وعرفاني للأستاذ /الأنور خضر عثمان أستاذ اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية شرق النيل لمراجعته اللغوية لهذه الدراسة. فلكل هؤلاء وافر تقديري وامتناني. كما يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان، لأسرة مدارس الموهوبين الحكومية، ومدارس القبس، ومراكز العبق، مدراء، ومعلمين، ومرشدي صفوف، وأمناء مكتبات مدارس الموهوبين، ومكتبة إدارة تعليم مدرسة الأساس، ومكتبة السودان بجامعة الخرطوم، والمكتبة المركزية بجامعة أمدرمان الإسلامية، ومكتبة جامعة النيلين، ومكتبة كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ومكتبة جامعة الأحفاد، وقسم الدوريات بمكتبة جامعة الخرطوم المركزية، ووحدة الإنترنت بالجهاز القضائي بأمدرمان، لما قدموه لي من مساعدات عديدة. كما أود أن أتقدم بشكري للكثيرين الذين أسهموا في نجاح هذا العمل، ولم تسعفني الذاكرة في إيراد أسمائهم، فلهم مني الشكر الجزيل وكل الإمتنان والتقدير.

الباحثة

دافعية الإنجاز وسمة القيادة لدى الأطفال الموهوبين

ملخص الدراسـة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى إتسام الأطفـال الموهـوبين بدافعيـة الإنجاز وسمة القيادة، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث لهذين المتغيرين تبعاً لمتغير النوع، ومدى وجود الفروق بين المستويين الرابع والخامس. إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن والمسح المدرسي، وقامـت بالحـصر الـشامل لمجتمع الدراسة، حيث تم تطبيق أدوات البحث على (420) تلميذ منهم (212) ذكور، و(208) إناث. منهم (263) من مدارس الموهوبين و(72) بمدارس القبس و(85) ببرنامج العبق، كما إشتمل البحث على عينة من المعلمين مرشدي الفصول حجمها (23) معلماً، (7) ذكور و(16) إناث. تمثلت أدوات الدراسة في مقـاييس دافعية الإنجاز (2000) وسمة القيادة (2003)، ومقاييس السمات السلوكية للطلبة الموهوبين، وإمتحان المسابقة القومية للمستوى الثاني (Elementary-A) لطلاب برنامج العبق. أظهرت نتائج الدراسة أن الموهوبين يتـسمون بدافعيـة الإنجـاز والقيادة تقدير تلاميذ بمتوسطات قدرها على التوالي (132,58) و(26,66) والقيادة تقدير معلمين بمتوسط وقدره (27,82)، أما تقديرات المعلمين حول الدافعية أثبت إنخفاض اتسامهم بهذه السمة بمتوسط (17,71). كما ثبت عدم وجود فروق بـين الذكور والإناث في متغيرات دافعية الإنجاز تقدير تلاميذ ومعلمين بقيم إحتماليـة قدرها على التوالي (0,080) و(0.7)، والقيادة تقدير تلاميذ ومعلمين بقيم إحتمالية قدرها على التوالي (0,58) و(0,74). كما أبرزت أيضا أن هنـاك فـروق بـين المستويات الدراسية في الدافعية تقدير تلاميذ لصالح طلاب المستوى الرابع حيث جائت قيمته الإحتمالية (0,000). وأخيراً قدمت بعض التوصيات والمقترحات.

Achievement motivation and leadership among the gifted children

Abstract

This Study aims to know what extent does the gifted children have the characteristics of motivation to achieve and leadership, underlying the differences between males and females. Characteristics of motivation and leadership-two factors- which aim to what extent are these differences exists between the gifted levels. The researcher used descriptive approach with its two kinds school scarring and cooperation research. The researcher did a completed counting for the study sample. The research tools were applied on (420) pupils (212) are males and (208) are females, from them (263) in gifted schools, (72) in the Qabas schools and (85) in UCMAS Programmed. The research includes a sample of teachers from the tutor classes a bout (23) teachers (9) are males and (14) are females. The tools of the study were in the standard of the motivation of achievement (2000), the standard of rational leadership (2003), the Scales for rating behavioral characteristics of gifted children and the exam of second level (Elementary-A) to UCMAS students. The findings showed that gifted children have the specification of motivation of achievement and leadership valuing students by averages at followings (132,58) & (26,66), leadership valuing teachers average at following (27,82), but motivation of achievement valuing teachers average at following (17,71). There are no differences between the males and females in the variables of motivation by the tolerations value (0,70), (0,080) and leadership by the tolerations value (0,74), (0,58). Moreover The average stated that there are differences among the educational levels in motivation in favor of fourth level students by toleration value (0,000). In the end she had given some behests and proposals.

فهرس الموضوعـات

فهرس الجـ ـداول

الفصـــل الأول

1 .1 المقـدمـــــة

1. 2 مشكــلة الدراسة

1. 3 أهــداف الدراسة

1. 4 أهميــة الدراسة

1. 5 فــروض الدراسة

1. 6 حــــدود الدراسة

1. 7 مصطلحات الدراسة

الفصـل الأول

1 المقدمة

1. 1 تمهيد:

تعبر الموهبة عن أهمية الإمكانات البشرية المتميزة والقوى الإنسانية أكثر من الإمكانات المادية عند مواجهة التقدم المطلوب خاصة فـي مجـالات الحيـاة العلمية والثقافية والإجتماعية. لذلك يجب الإعتماد في البداية على الفكر الإنـساني والطاقات البشرية قبل الإعتماد على الثروة الطبيعية والإمكانات الماديـة. ومـن المتفق عليه ما تناوله التويجري ومنصور (2000) أن الموهوبين والمتفوقين عقلياً في مجالات وقطاعات إنتاجية مختلفة، يكونون قطاعاً مهماً من القوى الإنسانية بما لديهم من طاقات، واستعدادات، وذكاء عال، ومواهب خاصة، وقدرات على الفهم والإستيعاب، وعلى الإبتكار والإبداع، وعلى التوجيه والقيادة، وهم أكثر الأفـراد قدرة على فتح آفاق جديدة للتغلب على المشكلات والعقبات التـي تواجـه التقـدم والتنمية في مجتمعاتهم.

إضافة إلى ماذكره رينزولي (Renzulli, 1979) فـي تعريفـه للموهبـة والتفوق الذي ورد في كتابه " ما الذي يصنع الموهبة" وكان مستنداً إلى مراجعـة نتائج البحوث والدراسات السابقة حول هذا الموضوع: أنها تتكـون مـن تفاعـل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية وهي: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية)، ومستويات مرتفعة من القـدرات الإبداعية والموهوبون والمتفوقون هم اولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة علـى تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني. كما أن الأطفال الذين يبدون تفاعلاً او الذين بمقدورهم تطـوير هـذا التفاعـل بـين المجموعات الثلاثة يتطلبون خدمات وفرصاً تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية الدارجة. لذا ينبغي مراعاتهم وهم لبنات صـغيرة حتـى تقـوى وتؤسس.

لقد انتهت الدراسات والبحوث العلمية كما ذكر كـل مـن الـشربيني و صـادق (2002) إلى أن هناك نسبة تتراوح بين 2,5% من الأفراد فـي المجتمـع تمثـل الموهوبين والمتفوقين، حيث يكون من بينهم صفوة العلمـاء والمفكـرين والقـادة والمبتكرين والمبدعين والمخترعين، فهؤلاء هم الذين تعتمد عليهم الإنـسانية فـي تقدمها الحضاري نتيجة ما يصلون إليـه مـن أفكـار وإختراعـات وإبـداعات وإصلاحات. لذلك يجب دراسة هذه الشريحة المهمة من المجتمـع وفـي جميـع جوانبها خاصة القدرات العقلية ودافعية الإنجاز وسمات القيادة.

يعد موضوع دافعية الإنجاز من الموضوعات المبحوثة في علم النفس التي جذبت اهتمام عدد كبير من الباحثين، فأجريت العديد من الدراسـات والتجـارب حوله منذ عام 1953 وحتى الوقت الحاضر. ونتيجة لهذا الاهتمام المتزايـد مـن الباحثين صيغت أسس (نظرية الدافعية)، وأصبحت الدافعية للإنجاز حجر الزاوية في النمو الإقتصادي، وفي بعض برامج تعديل السلوك، فضلاً عن أن البحوث فيها قد القت الضوء على النمو المعرفي والعلاقة بين التفكير والفعل أو السلوك، ويبدو أنه لا يوجد بعد آخر من أبعاد الشخصية الإنسانية يحظـى بمثـل هـذه الثـروة الأمبريقية والنظرية والمعارف والمعلومات التطبيقية (تركي، 1988).

كما أن دافعية الإنجاز كما أوضح الزيات (1996) تعد من أهم جوانب نظام الدوافع الإنسانية، وقد ظهرت في السنوات الأخيرة كعنصر مميز للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك حيث تعتبر إحدى منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر، ففي بداية النصف الثاني من القرن الحالي إتجه العلماء إلى دراسة دافعية الانجاز كبعد مهم من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان وبخاصة الدوافع الاجتماعية المكتسبة. حيث يصنف علماء النفس الدوافع إلى مجموعتين رئيسيتين هما: الدوافع البيولوجية، الدوافع الإجتماعية أو المكتسبة. كما يرى فيلدهوزن (Feldhusen, 1987) أن أكثر الطلبة ترشيحاً لخدمات برامج الموهوبين هم اولئك الذين يمتلكون قدرات عقلية عامة ومواهب بالاضافة إلى الدافعية، حيث تظهر قدراتهم وطاقاتهم بلاحدود، ويرى أن الهدف من الخدمات هو إثارة وتطوير الدافعية.

وفي تناول المراد (2004) لموضوع القيادة الذي حظي باهتمام العلماء على اختلاف شاكلتهم إهتم به علماء النفس الاجتماعيون باعتبار القيادة محوراً أساسيا من محاور ديناميات الجماعة، واهتم بها السوسيولوجيون علماء الاجتماع باعتبارها ظاهرة إجتماعية تنبثق من وجود الفرد داخل الجماعة وعاملاً من عوامل تماسك الجماعة وتضامنها وتنظيمها، وركز عليها الأضواء علماء الاتصال باعتبارها أسلوباً من أساليب الاتصال الناجح في الجماعة، وركز علماء النفس جهودهم في هذا الصدد لمعرفة أهم السمات التي تميز القادة عن غيرهم. كما أن موضوع القيادة كان محل اهتمام الفلاسفة منذ كونفوشيوش حتى برتزندراسل، وأوضحوا قوة بعض الأفراد على الآخرين إلا أن ظاهرة القيادة لم تحظ باهتمام الباحثين والعلماء ودراستها على أسس علمية ومنهجية إلا في بداية القرن التاسع عشر.

وقد شهدت العشرون سنة الماضية زيادة واضحة في محاولات إستقصاء ودراسة طبيعة ظاهرة القيادة سواء كان عن طريق المنهج التجريبي أم الأسلوب السوسيومتري أو الملاحظات العلمية المنظمة الشخصية. فالعالم اليوم متسارع التغير، كما ذكر عماد الدين (2004)، في كافة مجالات الحياة وميادينها، فهو عالم يتصف بثورة المعلومات والعولمة، والتطور الهائل في وسائط الإتصال وتقنياتها مما أثر على أساليب التفكير والعمل والأداء والإدارة، فالنجاح يعتمد على إدارة المعرفة وممارسة قيادة تسعى لخلق البنية التنظيمية والإجتماعية التي ترتكز على تنمية رأس المال الفكري (عمال المعرفة) وتقود عمليات الإبتكار والإبداع.

1. 2 مشكلة الدراسة:

إن فئة الموهوبين من الفئات الخاصة في المجتمع التـي تتطلـب رعايـة وعناية خاصة حتى تستثمر إمكانياتهم المتميزة في القدرات العقلية والإسـتعدادات التي تدعم المجالات الأكاديمية والفنية. ومن المشكلات التي تواجه وتعيق الاستفادة من مقدرات الموهوبين ما أشار إليه السامراني والهيزاعي (1988) والمتمثلة في قلة دافعية الانجاز لدى نسبة من تلك الفئة، فهذا المتغير يمثل أهمية رئيسية بـين

العوامل الأخرى المؤثرة في انجاز الطالب اكاديمياً ونظرياً، فقد يكـون للطالـب قدرة ذكائية مناسبة واستقرار إنفعالي وظروف بيئته أسرية ومدرسية جيدة إلا أن إندفاعه نحو الدراسة لا يكون بالمستوى المطلوب.

ومن المواهب الإجتماعية التي تحتاج إلى إكتشاف وتنمية هي موهبة القيادة التي يتميز بها عدد من الأفراد وتظهر لديهم في سن مبكرة، وقد بدأ الكشف عـن الأطفال الموهوبين في القيادة في الخمسينيات من القرن العشرين عندما أدركـت المجتمعات المتحضرة فائدة تربية هذه الموهبة في إعداد القـادة فـي الـصناعة والجيش والشرطة والسياسة والإدارة (التويجري ومنصور، 2000).

يلاحظ عموماً تركيز معظم الدراسات على جوانـب التفـوق والتحـصيل الدراسي والموهبة العقلية بالنسبة للموهوبين بينما هناك تجاهل أو عـدم اهتمـام بالنسبة لدراسة الدافعية والقيادة وسط الأطفال الموهوبين، لذا تناوات هذه الدراسة تلك المتغيرات وحاولت الإجابة عن هذه التساؤلات الآتية:

(1) هل يتسم الأطفال الموهوبين بدافعية إنجاز وسمة قيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين عاليتين؟

(2) هل هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين لدى الأطفال الموهوبين؟

(3) هل هناك فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين بين طلاب الصف الرابع و الخامس لدى الأطفال الموهوبين؟

(4) هل توجد فروق دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين وبين مستوى تعليم أباء وأمهات الأطفال الموهوبين؟

(5) هل هناك فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين بين الطلاب الموهوبين بمدارس التعليم الحكومي وبين مدارس القبس الخاصة وطلاب برنامج العبق للحساب الذهني؟

(6) هل هناك فروق دالة إحصائياً بين متدربي برنامج العبق وغير المتدربين في سرعة أداء العمليات الحسابية؟

(7) هل هناك فروق دالة إحصائياً بين متدربي برنامج العبق وغير المتدربين في دقة أداء العمليات الحسابية؟

1. 3 أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى:

(1) معرفة مدى إتسام الأطفال الموهوبين بدافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين.

(2) معرفة الفروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين.

(3) معرفة الفروق بين المستويين الرابع والخامس في دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين.

(4) معرفة الفروق بين دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين تبعاً للمستوى التعليمي لأباء وأمهات الأطفال الموهوبين.

(5) معرفة الفروق في دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين لدى الطلاب الموهوبين بمدارس التعليم الحكومي مقارنة بموهوبي مدارس القبس الخاصة وموهوبي طلاب برنامج العبق للحساب الذهني.

(6) معرفة الفروق في السرعة ودقة الأداء للعمليات الحسابية بين المتدربين وغير المتدربين على برنامج العبق.

1. 4 أهمية الدراسة:

(1) تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها في مجال الموهوبين حسب علم الباحثة، والتي تجرى في البيئة السودانية وهناك قلة في البحوث والدراسات السودانية في مجال الموهبة عموماً، ويحاول البحث الحالي المساهمة في هذا المجال من الدراسات.

(2) كما تأتي أهمية هذا البحث من أهمية الفئة التي يتناولها، فهي فئة نادرة في المجتمع تمتلك طاقات عالية ويجب أن توجه الجهود للعناية بها ورعايتها والتعرف عليها لإستغلال هذه الطاقات وتفجيرها.

(3) كما تلقي هذه الدراسة الضوء على أهمية دافعية الإنجاز لدى الموهوبين وأثرها في دعم موهبتهم أولاً والتعجيل بالنمو الإقتصادي مستقبلاً في بلد يحتاج بصورة ملحة لمثل هذه الفئة التي تمتلك تلك الإستعدادات المتميزة.

(4) وتوضح الدراسة قيمة الإهتمام بخلق جيل قيادي ورعايته ودعم قدراته للإستفادة منه مستقبلاً.

(5) كما يعد هذا البحث إمتداد لمشروع طائر السمبر، وهو مشروع بحثي يهدف للكشف عن الموهوبين وبالتالي المساهمة في عملية رعايتهم إنطلاقاً من العاصمة إلى كل السودان.

(6) كما تلفت هذه الدراسة انتباه المسئولين في مجال التربية والتعليم لأهمية هذا الموضوع كأحد الموضوعات المهمة التي تسهم في تحسين عملية التعليم والتعلم مستقبلاً.

(7) ربما تساعد الدراسة على تصميم برامج تربوية لتنمية دافعية الإنجاز ودعم وتقوية سمة القيادة للموهوبين والمساهمة في رسم السياسات التربوية لرعايتهم.

(8) كما يلقي هذا البحث الضوء على أهمية برنامج العبق في تنمية دافعية الإنجاز، ودوره في رفع سرعة ودقة المتدربين عليه في إجراء العمليات الحسابية.

(9) ربما يمهد هذا البحث الطريق لبحوث مستقبلية في هذا المجال.

1. 5 فروض الدراسة:

(1) يتسم الأطفال الموهوبين بدافعية إنجاز وسمة قيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين عاليتين.

(2) توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين وسط الأطفال الموهوبين.

(3) توجد فروق دالة إحصائياً بين المستويين الرابع والخامس في دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين لصالح الصف الخامس.

(4) توجد فروق دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين وبين مستوى تعليم أباء وأمهات الأطفال الموهوبين.

(5) توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين لدى الطلاب الموهوبين بمدارس التعليم الحكومي وبين الموهوبين في مدارس القبس الخاصة وبين طلاب برنامج العبق للحساب الذهني.

(6) توجد فروق دالة إحصائياً بين متدربي برنامج العبق وغير المتدربين في سرعة إجراء العمليات الحسابية.

(7) توجد فروق دالة إحصائياً بين متدربي برنامج العبق وغير المتدربين في دقة إجراء العمليات الحسابية.

1. 6 حدود الدراسة:

حدود الدراسة المكانية: غطت الدراسة الميدانية مدارس الموهوبين الحكومية وموهوبي مدارس القبس، والطلاب الموهوبين ببرنامج العبق بولاية الخرطوم (الخرطوم، بحري، امدرمان).

حدود الدراسة الزمانية: اجريت الدراسة الميدانية خلال العام الدراسي 2006، وقد كانت الدراسة الاولية لتطبيق المقاييس في النصف الثاني من فبراير، ومعظم الدراسة الرئيسية في النصف الاول من يوليو 2006، أما خلال العام 2007 تم التحليل الإحصائي لمعظم نتائج الدراسة، وفي العام 2008 من مارس تمت دراسة الجزء الأخير من الدراسة المتعلق بالمسابقة القومية لمتدربي برنامج العبق التي أقيمت في ذلك الشهر من العام.

1. 7 مصطلحات الدراسة:

1. 7. 1 الأطفال الموهوبون:

تعني كما ورد لدى القانون الفيدرالي الأمريكي (1978) الذي أشـار إليـه ابوسماحة وآخرون (1992). والذي ينص على: أن الموهوبين نوعية خاصة من الأفراد في مختلف الأعمار يمتلكون قدرة فائقة على الأداء العـالي فـي مختلـف المجالات العقلية والإبتكارية والإبداعية والدراسية والإجتماعية والفنية، مما يجعلهم يحتاجون إلى خدمات خاصة تتلائم مع موهبتهم ونبوغهم، تختلف عن تلك التـى تقدم للأطفال العاديين في مدارسهم العامة. كما يرى زياد (2003) أنهـا سـمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف، والموهوب هو الفرد الذي يملك استعداداً فطرياً وتصقله البيئة الملائمة، لذا تظهر الموهبـة فـي الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الرسم ... وغيرها. وإجرائيـاً

تعني الموهبة الدرجة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة عند إستجابته لمقاييس الموهبة. والموهوبون في الدراسة الحالية هم التلاميذ الذين تم قبولهم بمدارس الموهبة والتميز، والموهوبون بمدارس القبس، والموهوبون ببرنامج العبق.

1. 7. 2 دافعية الانجاز:

يعرفها ليندزلي (Lendezli) المذكور لدى قشقوش، منصور (1979) على أنها مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه وتعضده نحو هدف من الاهداف. وبهذا يمكن القول أن الدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة، ومن الواضح إذن أن الدافع لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما يستدل عليه من الآثار السلوكية التي يؤدي إليها. وبهذا يمكن القول بأن الدافع عبارة عن مفهوم أو تكوين فرضي، ويرتبط به مفهوم آخر وهو الإتزان الذي يشير إلى نزعة الجسد العامة للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبياً، وبهذا ينظر العلماء الذين يتبنون وجهة النظر هذه إلى السلوك الإنساني على أنه حلقة مستمرة من التوتر وخفض التوتر. فالجوع مثلاً يمثل توتراً ويولد حاجة إلى الطعام، ويعمل إشباع دافع الجوع على خفض هذا التوتر الذي لا يلبث أن يعود ثانية زوو (Zoo, 2003). وإجرائياً هي الدرجة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة عند إستجابته لمقاييس دافعية الانجاز التي تم إستخدامها في الدراسة الحالية.

1. 8. 3 سمة القيادة:

يرى كامل (1958) أنها علاقة بين فرد وجماعة تكونت حول مصلحة مشتركة وتسلك الجماعة سلوكاً معيناً تحت إدارته أو إرشاده وتوجيهه. كما تناول الشوبكي (2005) القيادة كمفهوم مركب يتضمن خصائص شخصية ومعرفية وإنفعالية مرتبطة بتربية وتعليم الطلبة الموهوبين. والقيادة هي أحد أشكال الموهبة وتشتمل جميع مجالات الحياة العلوم والأدب والفنون والسياسة والإقتصاد، كما أوضح أن التدريب عليها يقع ضمن نشاطات الإرشاد الجمعي الوقائي، وتنبع

أهمية التدريب على القيادة في برامج رعاية الموهوبين وإرشادهم، كونها تعمل على تطوير الخصائص الشخصية والإجتماعية والمعرفية للفرد حتى يتمكن من التأثير في الآخرين وإقناعهم، وهذا يتطلب عدد من السمات والمهارات اللازمة للتكيف مع الجماعة والمواقف الطارئة. وإجرائياً هي الدرجة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة عند إستجابته لمقاييس سمة القيادة المستخدمة في الدراسة الحالية.

1. 7. 4 مدارس الموهوبين:

في أوائل الألفية الثالثة بدأت فكرة تعليم الموهوبين ورعايتهم عندما كلف وزير التربية والتعليم لولاية الخرطوم لجنة لوضع تصور شامل لتعليم الموهوبين ورعايتهم في مرحلة التعليم الاساسي. بدأت اللجنة أعمالها بجمع المعلومات والبيانات اللازمة والإطلاع على المراجع والتجارب في هذا المجال في الدول العربية والعالمية. ورأت اللجنة ضرورة حشد التأييد والتشجيع من قطاعات المجتمع المختلفة خاصة قطاع المثقفين وأساتذة الجامعات والسياسيين فتبلورت فكرة إقامة حلقة نقاش حول تعليم الموهوبين ورعايتم بالسودان تحت شعار (تعليم الموهوبين تنمية للمجتمع وصناعة للمستقبل) لذلك فقد تم إختيار ثلاث مدارس في كل من الخرطوم والخرطوم بحري وأمدرمان. وقد تم تأهيل هذه المدارس بالصورة المطلوبة (محمد، 2005).

1. 7. 5 مدارس القبس:

نشأت مدارس القبس في عام (1998)، وقد وضعت هدفاً رفيعاً يتمثل في (إعداد جيل القادة) في الحياة الفكرية، والعلمية، والإبداعية، كما تسعى سعيا حثيثاً ليكون هذا الشعار واقعاً ملموساً. تضم منظومة القبس التربوية كل مراحل التعليم العام، من الحضانة إلى المرحلة الثانوية في مراكز باللغة العربية، إضافة إلى التى تدرس المنهج القومي السوداني باللغة الإنجليزية. وتضم المنظومة حوالي (10) رياض أطفال في الخرطوم، وأم درمان، وبحري، ومنها واحدة ببورتسودان،

وواحدة بمدني. كما تضم قسماً إنجليزياً، ومدارس المرحلة الثانويــة، ومركــز القبس لتعليم اللغة الإنجليزية (GENC)، ومعهد (Cambridge)، كمــا تخطــط لإنشاء جامعة القبس في السنوات القادمة (القبس ختام العام، 2003أ). من أهــم القيم التى حرصت مدارس القبس على نشرها في البلاد هي نشر ثقافة الموهبــة، وذلك من خلال برنامج رعاية الموهوبين والمتفوقين، الذي بدأ منــذ 15 أكتــوبر 2002 (مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص ،2003ج).

1. 7. 6 برنامج العبق (UC MAS):

المصطلح إختصار للآتي:

(Universal Concept of Mental Arithmetic System) ويعني المفهوم الشامل لنظام الحاسب الذهني. فهو برنامج تعليمي يعمل ويركز على تنمية الجزء الأيمن والأيسر من المخ، حيث يتم ذلك بإستخدام اليدان لتحريك خرزات العــداد مما يجعل عملية التوازن سهلة لجزئي المخ، وهذا يؤهل الأطفال للقيام بالعمليــات الحسابية بدقة وسرعة، كما أنه ينمي مهارات الإبداع والإبتكار والتذكر والمهارات المرئية وغير المرئية. وينمي أداء الأطفال الذهني بشكل عام مــن خــلال هــذا التدريب الذي يعمل على تفعيل إتصال خلايا المخ بعضها ببعض بكفاءة عالية، مما يحسن من الذكاء. (المبادرات التربوية، 2007). وإجرائياً هو البرنامج المــاليزي المسمى باليوسيماس والذي تم تطبيقه للأطفال في السودان فــي العــام الدراســي 2007-2008.

2. الفصـــل الثاني

2. 1 الموهـــــبة

2. 2 دافعية الإنجاز

2. 3 القيـــــــادة

2. 4 تجربة السودان في تربية الموهوبـــــين ورعايتهم

2. 5 مشـــــروع طائـــــر السمبـــــر

2. 6 تجربة مدارس القبس لرعاية الموهوبين

2. 7 برنامـــــج العبـــــــق

2. الإطار النظري للبحث

2. 1 الموهبة:

يحتوي هذا الجزء من الدراسة على المفاهيم النظرية للآتي: الموهبة، ودافعية الانجاز، والقيادة، والتجربة السودانية في رعاية الموهوبين بمدارس الموهوبين، ونبذة عن مشروع طائر السمبر، وتجربة مدارس القبس لرعاية الموهوبين، وبرنامج العبق للحساب الذهني. وفي هذا الجزء من الدراسة يتعين قبل عرض تعريفات الموهبة تناول المفهومين اللغوي والاصطلاحي للموهبة وهما كالآتي:

2. 1. 1 مفهوم الموهبة:

المفهوم اللغوي للموهبة: من الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة (Giftedness) تعني قدرة استثنائية أو إستعداداً فطرياً غير عادي لدى الفرد. بينما ترد كلمة التفوق (Talent) إما كمرادفة في المعنى لكلمة موهبة، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء كانت قدرة عقلية أو قدرة بدنية (جروان، 2004). كما ورد بالمعجم الوسيط – مج2 المذكور لدى التويجري، منصور (2000) أن المعنى اللغوي للموهبة يعني الإتساع للشئ والقدرة عليه. والموهبة تطلق على الموهوب والجمع مواهب، والموهبة من لفظ وهب، أي أعطى للفرد دون مقابل. وهي أيضاً ما وهبه ا للفرد (متن اللغة) (أنظر المرجع السابق).

المفهوم الاصطلاحي للموهبة: أما من الناحية الإصطلاحية فإن الأمر يبدو أكثر تشعباً وتعقيداً لعدم وجود تعريف عام متفق عليه بين الباحثين والمربيين وغيرهم من ذوي العلاقة. أضف إلى ذلك حالة الخلط وعدم والوضوح في إستخدام ألفاظ مختلفة مثل كلمة موهوب ومتفوق ومبدع ومتميز وذكي بمعنى واحد أو بمعاني

غير واضحة. كما هو الحال في اللغة الإنجليزية تستخدم كلمات (Talent, Superior, Intelligent, Creative, Able, Gifted) للدلالة على قدرة استثنائية في مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع (جروان، 2004). كما ورد لدى الحفني (1994) المذكور لدى التويجري ومنصور (2000) إن الموهبة إصطلاحاً تعني قدرة خاصة موروثة كالمواهب الفنية. أو يقصد بها الإستعدادات للتفوق في المجالات غير الأكاديمية (الفنية) مثل الرسم والموسيقى والشعر. كما توسع البعض في تحديد الموهبة إصطلاحياً حيث شملت النابغين في المجالات الأكاديمية، كما شملت ايضاً التفوق العقلي والتفوق في التحصيل الدراسي. والفرد الذي يتمتع بنسبة ذكاء عالية. و يتميز عادة بصفات جسمية ومزاجية واجتماعية وخلقية، أسلم وأوضح من المتوسط وله ميول خصبة متعددة واقعية وإرادة قوية ومثابرة عالية وميول قيادية واضحة وتفاعله الاجتماعي واسع. بالرغم من تعدد هذه المفاهيم الإصطلاحية للموهبة والتشويش الذي يمكن أن يحدث من هذا التعدد، يرى القذافي (1996) أنه يمكن إستخدام جميع هذه المصطلحات بعضها مكان بعض دون أن يؤثر ذلك في المعنى.

2. 1. 2 تعريف الموهبة:

يتطلب فهم الموهبة الوقوف على عدة تعريفات تناولت هذا الموضوع من عدة جوانب ومن أهم التعريفات للموهبة تعريف رينزولي المتناول في مقدمة هذه الدراسة حيث أوضح جروان (2003) أن هذا التعريف قدم إضافات كثيرة من بينها توسيع مفهوم الموهبة والتفوق، وإبراز الدور الذي تلعبه الدافعية في مستوى الإنجاز وأهمية التفاعل بين القدرات العامة والإبداعية والدافعية بالنسبة لتخطيط البرامج الخاصة للموهوبين والمتفوقين. كما أنه أكد على ضرورة النظر إلى الموهبة كحالة تطورية نامية. كما عرف الموهبة تاننبوم (Tannenbaum, 1986) بأن الطفل الموهوب والمتفوق هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الإستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجاً للأفكار (في مجالات الأنشطة كافة) التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيا وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً ومادياً وجمالياً. كما تناول

تعريف الموهبة مكتب التربية الأمريكي (1972)، حيث جاءت الصيغة المعدلة لتعريف الموهبة عام (1981) كالآتي : الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولائك الذين يعطون دليلاً على إقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الإستعدادات أو القابليات (كلارك Clark, 1992).

عرف جلجار(Gallagher, 1985) الأطفال الموهوبين هم أولائك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين، والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى تربية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معاً. وتناول الخليفة (2004) في المستوى العالي جداً بالنسبة للموهبة، ظهور مصطلحات الطفل المعجزة والطفل الخارق (prodigy)، ويشار بها للطفل الذي عمره أقل من (10) سنوات ويقوم بأعمال مشابهة لأعمال الراشدين. كما عرف السرور (2003) الموهبة بأنها سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف، وبذلك يصبح الموهوب هو ذلك الفرد الذي يملك إستعداداً فطرياً وتصقله البيئة الملائمة، لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الرسم وغيرها.

وفي الدراسة التي أعدها ميرلاند (Marland) للكونجرس الأميركي U.S.A.Congress قدم تعريفاً للموهبة والموهوبين يعد من أكثر التعريفات شمولاً. وقد أظهر التعريف أن الأطفال الموهوبين هم أولائك الذين يتم التعرف عليهم من قبل المتخصصين في مجال تعليم الموهوبين، وأنهم بموجب قدراتهم العالية لديهم تأهيل للإنجاز، وأداء متميز، وهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية متنوعة تتخطى ما تقدمه المدرسة العادية في برامجها من أجل أن يتمكن هؤلاء الأطفال من أن يساهموا في تطوير أنفسهم والمجتمع (الشربيني وصادق، 2002).

كما عرفها ويتي (Witty,1951) وهو من الرواد الأوائل في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين بالآتي: أن الطفل الموهوب والمتفوق هو الطفل الذي يكون أداءه متميزاً بصورة مطردة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني. ونلاحظ من هذا التعريف التوسع في مفهوم الموهبة والتفوق حيث شمل مجالات أخرى كالفن والتأليف والقيادية. ولكنه يفتح ثغرة بإعتماده على الأفكار الذاتية أو المحلية في القياس والتقييم لأغراض الكشف عن الموهبة. كما عرفت كلارك (Clark) الموهبة أنها مفهوم بيولوجي متأصل يعني ذكاء مرتفعاً. ويشير إلى تطور متقدم ومتسارع لوظائف الدماغ وأنشطته بما في ذلك الحس البدني والعواطف والمعرفة والحدس. إن التعبير عن مثل هذا النشاط المتقدم والمتسارع يمكن أن يكون في صورة قدرات مرتفعة في المجالات المعرفية والإبداعية والإستعداد الأكاديمي والقيادية والفنون المرئية والأدائية. وفي ضؤ ذلك فإن الموهوب يحتاج إلى خدمات وبرامج وأنشطة غير متوفرة عادة في المدرسة التقليدية حتى يستطيع تنمية استعداداته بصورة وافية (جروان، 2003).

أورد الباحثان راينولدز وبيرش (Reynolds & Birch, 1977) إلى أن الطفل الموهوب يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام، ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة، وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات، وفضول غير عادي وتنوع كثير في الميول (جروان، 2004). ويعرف دسوقى (1988) في ذخيرة علوم النفس الموهوب بأنه هو الذي لديه مواهب بدرجة مرتفعة عموماً، أو في مجال بعينه: (1) بحوزته درجة عالية من القدرة العقلية أو لديه معامل ذكاء 140 فأكثر في مقياس ستانفورد بينيه، أو130 درجة في مقياس وكسلر، (2) يمتلك موهبة غير ذهنية كموهبة الموسيقى بدرجة مرتفعة بمعنيين أيضاً: (أ) لديه درجة عالية من أي جاذبية خاصة، (ب) لديه ذكاء عام مرتفع جداً كالذي لا يبلغه إلا (2%) من المجتمع. ويلاحظ في هذا التعريف التداخل بين مصطلحي(gifted) و (talented).

وتلاحظ الباحثة من هذا العرض إن عملية تحديد تعريف دقيق للموهبة يعد أمراً صعباً بعض الشىء لأن الموهبة هي مفهوم مجرد، أو بناء شُيد من قبل

العلماء لتلخيص السمات العامة لجماعة مختارة من الناس، فهناك إختلاف كبير حول مجموعة السمات التى تعرف مفهوم الموهبة. وقد أدى هذا الإختلاف إلى خلط كبير يتعلق بطبيعة الموهبة وتحديدها، ويرى سعد (1998) بعد استعراضه لآراء عدد من الخبراء العالميين والعرب في هذا المجال أن هذه الاشكالية ستظل طويلاً.

فالواضح من اختلاف الباحثين في تعريف الموهبة والذكاء والتفوق يرتبط بإختلاف الإتجاهات النظرية والخبرات العملية التي ينطلقون منها، لذلك يمكن الوصول إلى ما يحدد أن التعريفات الحالية للموهوبين تضم الأطفال الذين تضعهم قدراتهم المعرفية في القطاع الأعلى للتوزيع ألاعتدالي الذي يضم من 3% إلي 5% من أفراد المجتمع، والتعريفات الأوسع نطاقاً للموهوبين تضم بعض الخصائص مثل الابتكار، والمواهب العالية في مجالات الفنون والأداء وبعض مجالات الانجاز المرغوب فيه اجتماعياً على أن هذه التعريفات جميعها تدور حول ثلاثة مفاهيم أساسية للموهبة هي: (أ) التفوق في القدرة المعرفية. (ب) الابتكارية في التفكير والإنتاج. (ج) المواهب العالية في مجالات خاصة (التويجري ومنصور،2000).

وقد تناول جروان (2004) تطور مدلولات هذه المفاهيم مع مرور الزمن وإتساع المعارف الإنسانية في شتى المجالات والميادين وخاصة في النصف الثاني من القرن العشرين. مما أدى إلى إطلاق العنان للمزيد من البحوث والدراسات العلمية التي تناولت جميع جوانب الموضوع. كما كان هذا الإختلاف مفيداً من الناحية العملية في تنوع البرامج التربوية. وتضيف الباحثة أن مفهوم الموهبة يوحي بعدة معاني يصعب على الفرد حصرها مما يجدر بالفرد تلمس بعض المفردات التي يحاول من خلالها توضيح ما دار بخلده، مع شعوره بأنه غير قادر على إعطاء هذا المفهوم ما يحتويه من تفاصيل تحال مضمونه، فالجدير بالذكر أن الموهبة تتضمن كل ما تناوله العلماء في هذا المجال بإختلاف إتجاهاتهم التي تملي عليهم عرض هذا المفهوم بناء عليها، فأصل كل ما ورد بهذه التعريفات ترى

الباحثة والعلم عند ا هو بذرة أو نواه يضعها الخالق عز وجل لدى بعض الأفراد ثم تأتي البيئة ومجتمعها وحاجته وتشكل أفرادها بما يناسبها.

2. 1. 3 تصنيف الموهبة:

هناك تساؤلات كثيرة حول تفضيل وتقدير نشاط ما على نـشاط آخـر، أو إبداع ما على إبداع وتقييمه على إبداع آخر والتقليل منه، فمثلاً مـا أشـار إليـه السرور (2002) قد ينظر إلى موهبة فن الباليه على أنه فن ذو مستوى رفيع بينما ينظر لنشاطات أخرى رياضية ككرة القدم أو كرة السلة بأنهـا لا ترقـى لـنفس المستوى من الفن الرفيع، ونادراً ما يتوفر عند الفرد الدرجة العالية من الحساسية التي من خلالها يستطيع تقدير الفن في الرياضيات التجريديـة، أو يتخيـل أنهـا مستقبلاً قد تقود إلى نتائج علمية غاية في العبقرية لذلك فإنه من الصعوبة بمكـان أن نحدد ما هي السلوكيات غير المألوفة والتي يتم وضعها على أنها موهبة ومـا هي السلوكيات الأخرى التي لا تتصف على أنها موهبة. وعلى الرغم من كل ذلك فكثيراً ما يستند في الحكم على الموهبة من منطلق الاعتماد على الإحساس وليس بالاعتماد على المنطق الواضح. وقد يظهر هناك وضوح وإتفاق في الرأي في عدة مجالات بينما لا يظهر الوضوح والإتفاق حول بعضها الآخر. فمـثلاً يلاحـظ أن المسرح الدرامي هو فن عالمي بينما الرياضة لا تعطي نفس القيمة، بالرغم من أن كل منهما يتطلب العمل الشاق وإثارة إهتمام الجمهور. ونتيجة لذلك فقد ظهـرت التصنيفات المختلفة للموهبة، ومنها تصنيف الموهبة الفردية المتمثل في:

1/ الندرة:

يرى السرور (2000) أن العلم يحتاج بإستمرار إلى وجود أفراد مبـدعين ومخترعين يستطيعوا تقديم الحلول الملائمة لمـشاكلهم الحياتيـة. ومـن أمثـال المخترعين والمبدعين الذين قدموا الخدمات العظيمة للبشرية والإنسانية (ابراهـام لينكولن) الذي كان قائداً سياسياً متميزاً، و(مارتن لوثر كنج) الذي حـارب ضـد التمييز العنصري، و(سيجموند فرويد) الذي قدم النظريات والأبحاث في مجـالات

الصحة العقلية وغيرهم. وأضاف الشربيني وصادق (2002) أن هؤلاء الأفراد هم الذين يجعلون الحياة أكثر سهولةً وأمناً ووضوحاً، لإكتشافاتهم القيمة مثل لقاح شلل الأطفال (لجوينس سالك) وغيرها الكثير من المساهمات التي قلما تتكرر من نماذج للمواهب النادرة، حيث أن المجتمع يقدم التقدير لمثل هؤلاء الأفراد ذوي القـدرات العالية رمزاً للامتياز.

2/ المواهب الفائضة:

أشار السرور (2000) أن العالم أحيانا لا يقدر بشكل دائم ولايقيم بعـض الأفراد الذين يملكون المواهب الخلاقة أمثال بتهوفن وبيكاسو، لأن نوعية الموهبة التي يمتلكونها تزيد من جمال العالم لكنها لا تستطيع ضـمان إسـتمراريته، وأن الحاجة لموهبة (باخ ومايكل انجلو) تكون بالرغبة في إثراء نوعية الحياة أكثر من إيجاد وخلق الطرق والأفكار والمعاني لحفظ الحياة نفسها. حيث يفـضل الأفـراد بشكل عام الحصول على الحاجات الملحة والضرورية أكثر من حاجتهم للـشرف الجمالي الذي يظهر عبر المواهب الفنية، والدليل على ذلك أن هناك الكثيـر مـن الكنوز الفنية والأدبية التي لم تحظ بالتقدير المناسب على مـر العـصور. وذلـك يختلف عن نظرة الشربيني وصادق (2002) حول الأفراد الذين يمتلكـون هـذه المواهب وقدراتهم التي تثير وتنعش الأحاسيس ومدركات الناس وهي التي تـدفع بهم إلى مستويات راقية من خلال الإنتاج.

ويضيف السرور (2000) أنه لا بد من الإشارة إلى أن طبيعـة المواهـب النادرة لا تعد أعظم من المواهب الفائضة، بل ببساطة هما مختلفتان فـي النـوع وليس في الكم من حيث تقدير المجتمع. فالمواهب النادرة تعامل على أنها مصادر طبيعية ستبقى دائماً قليلة في وجودها، وبقاء الإنسان يعتمد على وجود المواهـب النادرة، بينما بقاء الحضارات يعتمد على الفائض من المواهب، ومثال على ذلـك (الكسندر فليمنغ) الذي أنقذ أعداد هائلة من البشرية بإكتشافه مادة البنسلين، بينمـا نجد أن الحضارة الإغريقية تشكلت من خلال الفن والأدب والفلسفة.

3/ مواهب النسب:

يعتمد هذا النوع من التصنيف للموهبة على ما أشار إليه كل من الشربيني وصادق (2002) واتفق مع ما جاء به السرور (2000) على ضـرورة تـوفير الخدمات، وحاجة المجتمع الملحة، حيـث أن الأطبـاء والمعلمـين والمهندسـين والمحامين والنجارين والفنانين وأصحاب الأعمال هـم الأفـراد ذوو المهـارات العالية، ويحتاج عملهم إلى شريحة محدودة. فمثلاً قد تحتاج المجتمعات الفقيرة جداً إلى الخدمات الطبية وهذا يجعل الأطباء من ذوي المواهب النادرة، لقلتهم في تلك المناطق، وبالمقابل توجد مناطق أخرى بها فائض من الأطباء مما يدفعهم للعمـل بوظائف ذات مهارات بسيطة لعدم توفر الشواغر، لذلك تعد هذه المواهب نسبية.

4/ المواهب الشاذة:

يرى الشربيني وصادق (2002) أن الشواذ من الموهوبين هم الأفراد الذين لا يقيمهم المجتمع بشكل خاص، وربما إعتبرهم البعض أنهم أفراداً مفتقدين للقيم مع أن أداءهم أو براعتهم في أداء بعض المهارات يعد نوعاً من النجاح أو التفوق مثل القراءة السريعة جداً أو القيام بعمليات حسابية معقدة جـداً أو سـريعة. ويـراهم السرور (2000) إنهم بذلك يعكسون قدرات الإنسان العقلية والجسدية، ويـرى أن هذه القدرات لا تصل إلى حد الإمتياز أو الكمال، وتظهر لديهم أعمـال متميـزة بعضها لها قيمة علمية والبعض الآخر تظهر قيمتها في التسلية. ويبدو أن المدارس تؤكد على تنمية بعض المواهب الشاذة، خاصـة التـي تركـز علـى النـواحي الإجتماعية، مثل لقاءات الطلبة السنوية، أو تؤكد على بعض الممارسات الأخلاقية الإيجابية مثل بث روح المنافسة في أنواع الرياضة المختلفة، وهذا التشجيع لنـوع معين من النشاط دون الآخر له علاقة بالشكليات التي ينصب إهتمامها وتركيزهـا في صقل مثل هذه المواهب.

من خلال هذا التناول لتصنيف الموهبة يتبين لدى الباحثة أن الموهبـة يمكن إدراجها تحت ثلاثة أقسام، **أولاً**: ما تقدمه من فوائد تخـدم صـحة الأفـراد والمجتمع بشكل عام، **ثانياً**: ما تخدم به الروح الإنسانية والإعلاء بها، **ثالثـاً**: مـا

تهيئه الموهبة لبعض العقول وإستخدام طاقاتها، وهذه التصنيفات كما ترى الباحثة تشكل كيان الفرد والمجتمع، إن إرتقت جميعها إرتقت الحياه بأسرها.

2. 1. 4 خصائص الأطفال الموهوبين:

تحدث سعيد (1985) عن تعدد الدراسات التي إهتمـت بـالموهوبين، ويكفي القول أن عدد هذه البحوث وصل في الولايات المتحدة وحدها خلال عـام 1965 إلى 2259 بحثاً، وقد أخذت عدة إتجاهات في معالجة موضوع الخصائص. ومن بين الدراسات التي إهتمت بالخصائص السلوكية للموهوبين والتي تمثـل أول إتجاه يتم تناوله في موضوع التحدث عن خصائص الموهوبين.

الإتجاه الأول: يلاحظ جروان (2004) في تطور حركة تعليم الأطفال الموهوبين منذ بداية العقد الثالث من القرن العـشرين أن موضـوع الخـصائص الـسلوكية للأطفال الموهوبين عقلياً كان ولا يزال على رأس قائمة الموضوعات التي تحظى بالإهتمام في مراجع علم النفس. لذا نجد أن رينزولي وآخرين (Renzulli,et al, 1976؛Feldhusen, Hoover, & Sayler, 1987) إشتملت مقاييسهم على 95 من الخصائص السلوكية موزعة على المقاييس الفرعية التي شملت مجالات التعلم، الدافعية، الإبداعية، القيادية، الفن، الموسيقى المـسرح، الدقـة فـي الاتـصال ، التعبيرية في الاتصال والتخطيط. وذلك ما تأكدت أهميته في دراسـة معـاجيني وهويدي (1995) اللذان إستخدما عينة مكونة من (383) تتراوح أعمـارهم بـين (12 -16) سنة، حيث أظهرت هذه الدراسة أن الطلبة الموهوبين أعلى من الطلبة العاديين في أبعاد الابتكار، والقيادة، والتعلم، والدافعية بدلالة (0.001)، كما كـان الموهوبين أعلى من الموهوبات على أبعاد في أبعاد الابتكار، والقيادة، والدافعيـة وجميعها بدلالة (0.001).

كما أورد الباحثان تتل وبيكـر (Tuttle & Becker, 1983) قـوائم للخصائص السلوكية تصف الموهوب والمتفوق وهـي: 1- حـب الاسـتطلاع. 2- المثابرة في متابعة إهتماماته وتساؤلاته. 3- مدرك لمحيطه واع لمـا يـدور

حوله. 4- ناقد لذاته وللآخرين. 5- يتمتع بمستوى رفيع من حس الدعابة وخاصة اللفظية منها. 6- الحساسية وشدة التأثر بالظلم على جميع المستويات 7- قيـادي في مجالات متنوعة. 8- ميال لعدم قبول الإجابـات أو الأحكـام أو التعبيـرات السطحية. 9- يفهم المبادئ والقوانين العامة بسهولة. 10- غالبـاً مـا يـستجيب لمحيطه بوسائل وطرق غير تقليدية. 11- يرى العلاقات بين أفكار تبدو متباعدة. 12- يولد أفكار عديدة لمثير معين. ويصنف الباحثان المذكوران هذه الخـصائص في ثلاث مجموعات هي: أ- خصائص شخصية مـن (1-3). ب- خـصائص تتعلق بالتعامل مع الآخرين من (4-7). ج- خصائص تتعلق بمعالجة المعلومات من (8-12).

ذكر جروان (2004) بأن أهمية التعرف علي الخـصائص الـسلوكية تعود لسببين رئيسيين هما: (1) إتفاق الباحثون والمربون في مجال تعليم الأطفـال الموهوبين على ضرورة إستخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات فـي عملية التعرف والكشف عن هؤلاء الأطفال وإختيارهم للبرامج التربوية الخاصـة. (2) وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليهـا وبـين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة. ذلـك لأن الوضـع الأمثـل لخدمـة الموهوب هو ذلك الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والـضعف لديـه وبـين مكونات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ بالإعتبار حاجات هذا الموهوب في المجالات المختلفة.

الإتجاه الثاني: من هذه الدراسات ما إهتمت بدراسة جميع خصائص الموهـوبين العقلية والجسمية والإنفعالية والإجتماعية (سعيد، 1985)، منهـا دراسـة لـويس تيرمان التتبعية الطولية لعينة 1528 طفلاً تم اختيارهم من ولاية كاليفورنيا وتعتبر هذه الدراسة أول محاولة علمية جادة في هذا المجال تيرمان (Terman, 1925). تناول نشواتي (1977) دراسة لويس تيرمان على عينة تجاوز مـستوى ذكائهـا 130 درجة حسب المقياس المطبق (بينيه)، للحصول على صـورة عامـة عـن الموهوبين عقلياً، ما هي سماتهم العقلية والجسمية والإنفعالية والإجتماعية خـلال

مراحل حياتهم التالية. وأدت متابعة أفراد العينة منذ أن كان أعمارهم 10 سـنوات في عام 1921-1922 وحتى عام 1946 إلى صورة واضحة عـن الموهـوبين الأذكياء وسماتهم ونموهم على النحو التالي:

(1) أفراد هذه المجموعة أفضل من العاديين من حيث الصحة الجسمية 91% من الذكور، 82% من الإناث يتمتعون بصحة جيدة جداً.

(2)90% من الذكور، 83% من الإناث يتمتعون بصحة نفسية جيدة، فهـم أكثـر إتزاناً، وأقدر على مواجهة ما يعترضهم من مشكلات ذاتية أو خارجيـة، وأنهـم أكثر تكيفاً وتوافقاً مع المجتمع، فقد بلغت نسبة الزواج في الـذكور 95%، وفـي الإناث 85%، وقرر 88% من الذكور و91% من الإناث أنهم سـعداء بحيـاتهم العائلية وهذه نسبة أعلى من المعدلات العادية.

(3) من حيث الميول أكدت الدراسة على تعدد وتنوع هوايات الأفراد فـي وقـت واحد، وبأن لديهم ميلاً شديداً للقراءة في سن مبكرة، وأنهم يبدون شغفاً بـالطيور والنجوم وحياة الحيوانات، ويكتسبون معرفة أعلى مـن المعتـاد فـي الألعـاب والمسابقات.

(4) كما أنهم كشفوا عن نضج يفوق أقرانهم في الإهتمامات بنسبة ثلاث سـنوات تقريباً.

(5) كما أمتهن غالبيتهم مهناً راقية في مجتمعاتهم كالتـدريس فـي الجامعـات، والتأليف، والنشر، وكتابة الرواية، ونظم الشعر.

أما هولينغويرت (Hollingworth, 1926, 1942) فقد كانـت مـن أوائل الذين اهتموا بدراسـة سـمات الأطفـال الموهـوبين والمتفـوقين عقليـاً وخصائصهم وحاجاتهم في كتابها " الأطفال الموهوبون " و الأطفال الـذين نـسبة ذكائهم أكثر من 180. بالإضافة إلى دراسة لويس (1940) لعينة مـن الطـلاب الموهوبين بلغ عددهم 1078 بمقارنتهم بعينة من العاديين تتكون من 756 طالبـاً. كان محك إختيارهم هو التفوق في التحصيل. ليقارن بين المجموعتين في سـمات الشخصية والذكاء والميول، والمستوى الإجتماعي. توصل إلى أن الموهوبين أكثر تحصيلاً وأكثر ذكاء، أفضل في التكيف الإجتماعي والإنفعالي، أكثر تلاؤمـاً مـع

النظم المدرسية، لهم ميول أغلبها فكرية، يتمتعون بـسمات محبوبـة اجتماعيـاً (نشواتي ، 1977).

أما الإتجاه الثالث: فهو التركيز على جانب واحد فقط من الدراسات السابقة مثـل دراسة كاتل ودريفدال (1955) للجانب الانفعالي على عينة عدد أفرادها 96 مـن المشتغلين بعلم الحياة، 91 من علماء الطبيعة، 107 من العاملين بعلم النفس. قـام بمقارنة المجموعات الثلاثة بعينة من أفراد الجمهور العـام مـن حيـث سـمات الشخصية. توصل إلى تميز علماء الطبيعة والحياة وعلم النفس عن أفراد الجمهور العام بأنهم أكثر ذكاء، أكثر سيطرة، أكثر تحكمـاً فـي الإرادة، أكثـر مخـاطرة وحساسية إنفعالية، ضآلة مشاعر الذنب لديهم، عندهم ميل للتحدي، ميل للإكتفـاء الذاتي. كما توصلت هذه الدراسة إلى أن الموهوب المبتكر يتميز عن الفرد العادي بأنه شخص مبتهج، اجتماعي، ذكي، مسيطر، شجاع، مخاطر، متحرر، يعتمد على ذاته، يكره التسلط، يتقبل الجديد بسهولة، متجاوب عاطفيـاً وواثـق مـن نفـسه (صبحي، 1976).

الإتجاه الرابع: مثله علماء آخرون بتركيز دراساتهم على جانبين فقط مـن هـذه الجوانب مثل دراسة صبحي (1976) للجانبين الإنفعالي والإجتماعي. ليقارن بين مجموعتين من الموهوبين والعاديين في جميع السمات العقلية المقاسـة والـسمات الإنفعالية. حاول الباحث تثبيت متغيرات العمر والمستوى الإجتماعي والإقتصادي للمجموعتين. توصلت دراسته إلى تميز الموهوبين فـي الإبتكـار عـن الأفـراد العاديين في جميع السمات العقلية المقاسة وهي: الذكاء، الطلاقة الفكرية، الأصالة، المرونة، التلقائية. وفي جانب السمات الانفعالية تميزت نفس المجموعة فـي 12 سمة من السمات المقاسة (صبحي، 1976).

هناك إتجاه خامس: مثله العلماء الذين اكتفوا بتركيز دراساتهم على سمة واحـدة حتى يعرفوا مدى توفرها في الأفراد الموهوبين موضوع الدراسة ومنهم تريـدول

(1970) الذي قام ببحث لمعرفة: هل من الضروري أن يتسم الفرد الموهوب بسمة الفكاهة والمرح؟ وتوصل من دراسته إلى أن المرح يعد سمة أساسية تميز الشخص الموهوب في الإبتكار عن سواه من أقرانه العاديين. وهناك أيضا دراسة ايزنمان (1971) التي حاول فيها أن يعرف مدى اتصاف الفرد المبتكر بالشجاعة والمخاطرة، وتوصل في دراسته إلى أنها سمة يتسم بها كل شخص موهوب في الجانب الإبتكاري. بل أن هاريس وهول (1971) أرادا أن يعرفا مدى توفر تقبل سمة الموهوبين المبتكرين لأراء الغير ومدى اقتناعهم بها. وتوصلا إلى أن هذه السمة تعد ضرورية لمن أطلق عليه صفة الموهبة (صبحي، 1976).

أما الإتجاه السادس: تناوله السرور (2000) وهو يتمثل حول الدراسات التي إهتمت بالأداء المتميز لدى الأطفال الموهوبين والتي تناقش وجهة نظر معينة حول طبيعة العمليات التي قد تكون مسئولة عن إختلافات الأداء بين الموهوبين والعاديين. منها دراسات (بياجيه) والتي توضح إن معظم الإتجاهات في دراسة المعرفة لدى الأطفال الموهوبين حديثة جداً وتستخدم لاغراض البحث في المعرفة والتطور المعرفي وترتكز كل هذه الدراسات على المدى الذي يسجل فيه أداء الأطفال الموهوبين عادةً نسبة ذكاء عالية على إختبارات بياجيه في القدرة الرياضية (المنطقية الاستنتاجية) مقارنة مع الاطفال العاديين.

ومن المتوقع أن تؤدي نتائج دراسات بياجيه إلى تطبيقات عملية ونظرية كما تعتبر دراسة الموهوبين طريقة مناسبة لإختبار فرضية بياجيه عن النتائج الثابتة المعممة وعن نسبة التطور الثابتة نسبياً وإنتظام أداء الأطفال كما يتعلق بالمشكلات المختلفة أن المربين الذين يهتمون بالنتائج المناسبة للأطفال الموهوبين ينظرون إلى تلك الدراسات على أنها مصدر غني يوفر المعلومات حول الأطفال الذين أحرزوا درجات عالية على إختبارات الذكاء العامة وقاموا بحل المشكلات الرياضية بنفس الطريقة التي يستخدمها الطفل العادي في الحل ولكن بعمر غير متساوي. لقد إنتهى بعض الباحثين إلى أن الأطفال ذوي درجات الذكاء العالية لا يتقدمون من خلال خطوات بياجيه الرئيسية بسرعة غير عادية فقد

وجد بروان (1973) لدى السرور (2000) بأن الاطفال ذوي الـدرجات العاليـة بعمر اربع سنوات لا يختلفون بشكل كبير عن الأطفال ذوي الذكاء المتوسط بعمر أربع سنوات.

إن الدراسات التي بحثت في أداء الأطفال االمتميزين على مهمـات بياجيـه أثارت قضايا عديدة مثل " هل أداء الأطفال الموهوبـون مـشابه لأداء الأطفـال المتوسطين الأكبر سناً؟ وهل طريقتهم في حل المشكلات الخاصة متشابهة؟ وهـل هم أكثر فعالية في نظام الشعر عن غيرهم من الأطفال من مثل سنهم؟ " . هنـاك سلبيات لدراسات بياجيه أدت لوجود أساس ذا فائدة في دعم إتجاهات أخرى فيمـا يتعلق بدراسة المعرفة لدى الأطفال الموهوبين.

ومن هنا يتضح تناول العلماء لدراساتهم حول خصائص الموهوبين كالأتي: خصائص عقلية، إجتماعية وعاطفية، شخصية وأخلاقية (Strang , 1958). خصائص إجتماعية، جسمية، وجدانية، تفكيرية (Tuttle & Becker , 1983). خصائص معرفية وإنفعالية (Baska , 1989). خصائص إجتماعية وعاطفية، جسدية، تربوية ومهنية، أخلاقية (Hallahan & Kaufman , 1991). خصائص معرفية، إنفعالية، حسية وجسدية، حدسية (Clark , 1992). خصائص أخرى كخصائص التعلم والخصائص الإبداعية (جروان، 2004).

ومن خلال هذا العرض تلاحظ الباحثة أن هناك دراسات إهتمت بالموهبـة من وجهة نظر سلوكية ومنها إنفعالية وإجتماعية وعقلية ومنها مـا اهتمـت بهـا كقدرات إبتكارية وغيرها تحصيلية وأخرى اعتبرتها قدرات خاصة، وأشارت إلى أن الموهوب يمتلك قدر أعلى من المتوسـط مـن هـذه الخـصائص بـإختلاف التصنيفات التي وردت عن تلك الدراسات وغيرها لم يتـسع المجـال لـذكرها.

ويتأكد ذلك مع ما أوضحه كل من (سبنسر، مورجان، ماكـدوجل، بينيـه) الوارد لدى سعيد (1985) بأن نتائج تلك الدراسات أوضحت أن الموهـوب فـي مستوى جيد من حيث الصحة الجسمية والعقلية، وأفضل في تكيفـه الإجتمـاعي وتوافقه النفسي من الشخص العادي، ويتمتع بالصفات المحبوبة إجتماعياً، وهـذه النتائج لا تعد غريبة أو غير طبيعية فالمفهوم البيولوجي للموهبة يوضح بأنها تعني

القدرة على الإستفادة من الخبرة، ومواءمة المحيط، والمرونـة أو القـدرة علـى التعلم. وأضاف سعيد (1985) أنه ليس من المعقول أو الطبيعي أن يتصف جميع الموهوبين بكل هذه السمات، كما أن هذه السمات ليست وقفاً على الموهوب وحده، ولا يمكن أن يكون الموهوب على هذه الصورة الجيدة بإستمرار، حيث أن مـنهم من يواجه مشكلات كغيرهم من الأفراد العاديين، رغم قـدرتهم علـى مواجهـة المشكلات نتيجة لمواهبهم التي تساعدهم على الحل.

2. 1. 5 الخصائص المعرفية في جنوب شرق آسيا:

هناك دراسات تناولت تحفيز الأطفال الموهوبين على أداءهم وإنجـازاتهم أجريت بشرق أسيا والولايات المتحدة الأميريكية. لكـل مـن هـارلود Harold واستيفنسون Stevenson شـين Chen ولـي Lee & (Education of the Gifted, 1993) حول التحصيل الأكاديمي وقدرة التعلم للطلبـة، أُجريـت فـي اليابان، تايوان، الصين والولايات المتحدة. وقد توفرت بيانات عرضـية وطوليـة لتلاميذ رياض الأطفال وتلاميذ الصفوف 1، 5، 11 حيث تمت مقارنة العشرة في المئة الأوائل من الطلاب الذين كانت مجموع درجاتهم قريبة من متوسط إختبارات القدرة على التعلم ومتوسط إختبارات التحصيل في مادة الرياضـيات، والجـدير بالذكر أن العينات الأسيوية والأميريكية تتمتع بالقدرات العالية. حيث أجريت هذه الدراسات لمناقشة العوامل التي تؤثر على القدرة العالية للتحصيل الأكاديمي، بمـا في ذلك تقييم الطلاب لأنفسهم وتقييم أمهـاتهم لقـدراتهم، وسـماتهم الشخـصية، ومعتقداتهم، ومصادر التحفيز، والتركيبة النفسية، والعوامل الديموغرافية.

ويعتبر هؤلاء الطلاب من بين أميز الطلاب في البحوث العالمية للتحصيل الأكاديمي والمنافسات الأكاديمية العالمية وذلك خلال مرحلتي الروضة والثانوي. فهذه الدراسات عبارة عن سلسلة قام بها الباحثون لمقارنة الطلاب بين الولايات المتحدة واليابان والصين وتايوان في مستوى الذكاء والتكوين النفسي والمعتقدات والإتجاهات والتقييم الشخصي. فقد تعاونت هذه المجموعة البحثية خلال ال11 سنة الماضية مع زملائهم في سنداي (اليابان) تايبيه (تايوان) وبكين

(الصين) في إجراء عدد من البحوث الشاملة لمقارنة الطلاب بهذه المدن مع نظرائهم في الولايات المتحدة الأميريكية، جمعت البيانات بهذه الدراسة عن طريق الإختبارات ومقابلات مع الطلاب والأمهات والأساتذه وتم إعطاء استبيانات لأبنائهم وتمت مراقبتهم في الفصول. فجاءت هذه الدراسات كالآتي:

الدراسة الأولى أجريت عام 1980 شملت 1446 طفل تـم إختيـارهم كنماذج تمثل الدرجات من الأول حتى الخـامس مـن مـدن سـينداي وتايبيـه ومينيابوليس. أجريت للأطفال مقابلات وإختبـارات فـي القـراءة والرياضـيات وأعطوا مجموعات متماثلة في عشرة مهام إدراكية كما أجريت لأمهـاتهم ايـضاً مقابلات. في عام 1986- 1987 واصلت المجموعة البحثية هذه الدراسة بزيارة عشرة مدارس في سينداي وعشرة في تايبيه وإحدى عشر في بكـين وعـشرون مدرسة في شيكاغو في منطقة المتروبليان إختاروا نماذج تمثيلية من ال12 درجة الأولى. وأعطي الأطفال إختبارات للرياضيات، وأُجري معهـم مقـابلات ومـع أمهاتهم وأساتذتهم. وفي عام 1990 كرروا نفس الدراسة في بكين مع 382 مـن أصحاب الدرجات الأولى من خمسة مدارس (Stevenson, et al 1993).

أجريت ايضاً دراسة حول تأقلم الأطفال مع المدرسة في بكين وشيكاغو في العام 1986 -1987 حيث أعطي الأطفال إختبارات في القراءة والرياضـيات ل2405 طالب في الدرجات الثالثة والخامسة في بكين و2973 فـي شـيكاغو. وقاموا بتكرار جزء من التجربة رقم 1 في العام 1990 مع الدرجات الخامسة في كل من المدن الثلاثة التي قاموا بزيارتها في العام 1980 وهي مينابوليس، تايبيـه وسينداي لعينات من الأطفال على التـوالي 243 و 242 و 284، حيـث قـاموا بزيارة نفس المدارس التي زاروها في العـام 1980 وأجـروا نفـس التجـارب والدراسات على نفس الأطفال كما قاموا بإجراء مقابلات مع الأمهات حول نفـس المواضيع ومقابلات مع الطلاب حول المواضيع المتضمنة في الدراسة 2.

وأخيراً تمت دراسة واسعة حول الدرجات الحادية عشر في سينداي 93 طالب، تايبيه 169 طالب ومينابوليس 212 طالب. اشتملت الدراسة نماذج لطلاب من اليابان بعدد 1197، و الصين بعدد 1457، و1120 من الولايـات المتحـدة

الأميريكية. حيث قاموا بإعطاء الطلاب اختبارات في الرياضـيات والمعلومـات العامة واستبيانات مطولة حول إتجاهاتهم ومعتقداتهم وأحوالهم المعيشية الحاليـة. كما قاموا ايضاً بدراسة متابعة من أجل التعرف على 240 درجة الأولى بـصورة تقريبية من أي مدينة بما في ذلك الدراسة التي أجروها في العام 1980.

جاءت نتائج دراسات هارلود Harold واستيفنـسون Stevenson و شين Chen و لي Lee & (1993) بتصنيف موهبة الطلاب الـذين يتمتعـون بمستويات إدراك عالية ومتوسطة على أنها ذكاء. - وأثبتت عدم وجود ميل ثابت للذكور والإناث ليكونوا بين الطلبة الموهوبين. - في الدرجة الأولى كانت النـسبة المئوية للذكور أقل من الإناث في ما يختص بالدرجات العاليـة فـي مينـابوليس (39%) تايبيه (37%) لكن كان عدد الذكور أكثر قليلاً مـن عـدد الإنـاث فـي مجموعة القدرة العالية في سينداي (56%) النسبة المتطابقة لمن فـي المـستوى الخامس كانت (67%) و (46%) و (52%). - كما أن معدلات طلاب المستوى العالي والمتوسط كان أكبر في مينابوليس وأصغر في سينداي. - توضـح نتـائج التحصيل الأكاديمي أن مستوى القدرة الإدراكية أحياناً يرتبط بالتحفيز الأكاديمي. - والطلاب الذين أحرزوا درجات عالية في إختبارات الإدراك تميزوا على طلاب القدرة المتوسطة في إختبارات الرياضيات والقراءة، والأوائـل فـي مجموعـات القدرة العالية تمكنوا من قراءة الكثير من الكلمات والجمل وكانوا الأفضل في فهم ما يقرأونه مقارنة بالطلاب ذوي القدرة المتوسطة، كما تفوقوا ايضاً في قـدرتهم على حل المشكلات الحسابية والكلمات.

أما الفروقات في درجات إختبارات التحصيل بين مجموعـات طـلاب المستوى العالي والمتوسط كانت بصورة عامة متساوية في الثقافات الثلاثة التـي أجريت فيها الإختبارات. حيث كان الإختلاف بين مجموعات طلاب القدرة العالية والمتوسطة أقل بوضوح في المستوى الخامس مـن المجموعـة الأولـى. ومـن المحتمل عكس ذلك، تزايد تأثيرات عوامل أخرى غير القدرة الإدراكية للأطفـال في التحصيل الأكاديمي. بالرغم من ذلك وجد إنجاز طلاب القدرة العالية كان في مستوى أعلى من طلاب القدرة المتوسطة في الكلمات والإدراك ومشاكل الحساب.

كما أن مستوى درجات القراءة لدى الطلاب الأميـريكيين ذوي القـدرة العاليـة كأقرانهم الصينيين واليابانيين، حيث جاءت فوق مستوى المتوسط بدرجتين. أمـا نتائج المستوى الحادي عشر تأتي نتيجة للسؤال حول الدرجات التي أُحرزت هـل كانت مميزة بين الدرجات المحرزة في العشرة سنين الماضية عندما كان الطلبـة بالثانوي العالي في إختبارات الرياضيات والقراءة والقدرات والمعلومات العامـة؟ كانت الإجابة بأن الذين أحرزوا درجات ممتازة لم يكونـوا متفـوقين بالمرحلـة الأولى، لكن في العشرة سنوات الماضية عندما كانوا في المدرسة الثانوية يعرفون من الطلاب ذوي القدرة المتوسطة في القراءة والرياضيات وبعض المعلومات.

أما نتائج هارلود Harold واستيفنسون Stevenson و شين Chen و لي Lee (1993) حول الطلاب ذوي الإنجـازات العاليـة والمتوسـطة فـي الرياضيات التي ظهرت من خلال المقارنات بينهم صنفت الأداء في الرياضـيات كمثال ثاني للموهبة نسبة للإهتمام الواسع بالموضوع ونسبة لتوفر معلومات كثيرة عن الطلاب الذين كان أداءهم جيد في الرياضيات، حيث كونوا مجموعـات ذات إنجاز عالي في كل مدينة باختبار الطلاب الذين أحرزوا الدرجات العليا في إختبار الرياضيات، وايضاً كونوا مجموعات مقابلة للطلاب متوسطي الإنجـاز باختبـار 10% من الطلاب الذين أحرزوا المتوسط من المجموعة الكلية بكل مرتبة.

كل ما تم سرده وتناوله من خلال هذه الدراسة والدراسـات بـإختلاف مصادرها العربية منها والأجنبية ترى الباحثة أنه بـدء لإنطلاقـة نحـو تفجيـر الطاقات الكامنة والكشف عن المناجم العقلية التي تنتظرها البشرية في المـستقبل والتي سوف تمثل القفزة المأمولة نحو تقدم علمي وفني وإنجازي وقيـادي وهـذه الأبعاد هي التي أثبتت معظم الدراسات أنها تميز الموهوب دون غيره وإن كانـت الموهبة تحتاج إلى الكثير عن البحث والكشف عن الخبايا التي مازالت لم تكـشف عنها الدراسات بعد، وترى الباحثة معظم ما جاء عن هذه الفئة من معلومات نتيجة تلك الدراسات في فترات حديثة العهد وذلك يدل على أن هذا الإهتمام بدأ بـدايات بسيطة ومتناثرة زادت وتوسعت في التسعينات وتضاعفت مع بدايات هذا القـرن، كما ترى أنها بهذا التراكم استطاعت أن تغطي غالبية جوانب الموهبة من حيـث

الكشف والخصائص الدالة عليها وكيفية مراعاتهـا وتنميتهـا وتوجيههـا، ومـن الملاحظ هنا أن الكثير من المعلومات بالرغم من إستيفائها لكل الأبعـاد المتعلقـة بالموهبة إلا أنها لاتتناسب مع التطبيق الفعلي الذي ينبغي تحقيقه في هذا المجـال الذي يعتبر هذا التطبيق المحك الرئيسي لنجاح تلك الجهود.

2 .2 دافعية الإنجاز

2. 2. 1 تعريف دافعية الإنجاز:

إستخدم مصطلح دافعية الإنجاز قديماً أدلر(Adler) إذ رأى أن الحاجة إلى الإنجاز دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة المتصلة بالنقص بالنسبة للراشدين. وليفين (Levin) الذي عرض هذا المصطلح على ضوء مصطلح الطموح Aspiration وذلك قبل استخدام موراي (Murray) لمصطلح الحاجة للإنجاز وتطبيق مكليلاند (Mclelland) هذا المفهوم على البحوث الحضارية المقارنة التي أبرزت بعضها دور الدافع للإنجاز كعامل سيكولوجي مؤثر في النمو الإقتصادي لبعض البلدان وهي اليونان القديمة، أسبانيا، إنجلترا، والولايات المتحدة. وقد إعتمدت هذه البحوث على إفتراض أن دافعية الإنجاز عامل أساسي مسئول عن النمو الإقتصادي وهو المسئول عن رخائه كما وضح (Mclelland, 1961) بدراسة عبد الخالق (1991). وأشار بأن الدافعية هي حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على إستمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

إن الدوافع عموماً عبر عن مفهومها فان (Van, 2006) بأنها تعتبر مثيرات تحرك العاطفة وتؤدي إلى الإنفعالات، وتحرك الدوافع تبعاً للحاجات وإتجاهاتها داخل الفرد أو خارجه. وهي القوة المتوازنة التي توجه السلوك لما تحتويه من معلومات معرفية وإنفعالية.

وقد اعتبر ايضا ماكيلاند (Mclelland) كما ورد لدى شواشرة (2007) الحاجة إلى الإنجاز دافعا أساسيا من دوافع السلوك، يوجد في كل موقف يتسم بالمنافسة للوصول إلى مستوى معين من الإجادة. وعادة ما يكون هذا المستوى نتيجة لمقارنة جهوده بجهود الآخرين أو نتيجة لطموح الشخص نفسه. وتشبع هذه الحاجة عن طريق مثابرة الفرد عندما يتوقع أن إنجازه سوف يقيم في ضوء معايير التفوق، وللدافع إلى الإنجاز وجهان أحدهما الرغبة في التفوق والجدارة، والآخر الخوف من الفشل. كما استخدم موراي هذا المفهوم على أنه " الرغبة في إنجاز شيء ما صعب، ومعالجة الأفكار وتنظيمها في وقت قصير وبطريقة مستقلة، إضافة إلى الرغبة في التفوق والتميز" (Stephen, 1982).

تناول تعريف دافعية الإنجاز قولدنسون (Goldenson) المذكور لدى عبد الخالق (1991) بأنها حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والمجاهدة من أجل السيطرة على التحديات الصعبة. وهي ايضاً الميل إلى الوصول للمستويات المرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة. عرض دويدار (1991) تعريف الدافع للإنجاز عن كونه مكوناً جوهرياً مهماً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي. ومن خصائص الشخصية الإنجازية أنها تتبوأ أعظم مراتب تحقيق الذات، ويحتمل أن تتصف بمستويات عالية من حيث الصحة النفسية السليمة.

ويشير مصطلح الدافعية Motivation إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك: هي تحريكه وتنشيطه وتوجيهه، والمحافظة على استدامته حتى تشبع الحاجة ويعود التوازن، كما يشير مصطلح الدافعية إلى حالة فسيولوجية نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك معين في إتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه (بوحمامة وعبدالرحيم والشحومي، 2006).

ويشير ماكليلاند (Mclelland) الوارد لدى شواشرة (2007) إلى أن دافعية الإنجاز تكوين إفتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الإمتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين. وترى نظرية دافعية الإنجاز لإتكنسون (Atkinson, 1960) أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهداً كبيراً في محاولات الوصول إلى حل المشكلات. كما يؤكد اتكنسون (Atkinson, 1960) على ان

النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح، وإحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح (Petri asnd Govern, 2004).

ويضيف بول (Ball, 1977) أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل. ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها (بوحمامة وعبدالرحيم والشحومي، 2006). ويؤكد قشقوش ومنصور (1979) أن دافعية الإنجاز العالية تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. وأن هذه الفئة من الأفراد تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب.

إن القوة الدافعة للإنجاز كما يرى علاونة (2004) تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الإنجاز كما تقاس حاليا وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الاكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل. أما دافعية الإنجاز لدى وهدان (1991) كأي دافع آخر يشتمل على ثلاثة جوانب: فكري، إنفعالي وسلوكي. وأن الجوانب الثلاثة تشكل شبكة مرتبطة، وبالتالي فإن التعريف الجامع لدافع الإنجاز ينبغي أن يشير إلى تلك الجوانب ويجمعها، ولذلك يعرف

دافع الإنجاز بأنه النظام الشبكي من التفكير والمشاعر والسلوك المرتبط بسعي الفرد نحو تحقيق الإمتياز والتفوق.

وترى الباحثة أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعدون أن المشكلة تحديا شخصيا لهم. وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجاتهم الداخلية، وبالتالي يؤدي حتما إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف. كما أن الجدير بالذكر توضيح الفرق بين الدافع للإنجاز والحاجة للإنجاز، فكلاهما ترى الباحثة يسعيان بالفرد إلى تحقيق هدف، إلا أن الدافع أخص من الحاجة وإكتسابه يرجع إلى عوامل بيئية وإجتماعية وتربوية، وهذا الحديث يقود إلى توضيح العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز.

2. 2. 2 العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز:

لدور **الأسرة وقيم الوالدين** وإتجاهاتهم ومستوى تعليمهم وطموحاتهم أثر إيجابي في دافعية الإنجاز عند أبنائهم خاصة في تكوين حاجات الإنجاز الأكاديمي حيث ذكر قطامي وعدس (2002) أن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من البيت والمدرسة معا وبعض المؤسسات الإجتماعية الأخرى. فدافعية الإنجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الإجتماعية. فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية إستقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الإستقلالية لديهم. كما أن **النجاح المتواصل في سنين الدراسة** يرفع من مستوى المعايير الإجتماعية الخاصة بالكفاءة والمثابرة

التي هي من قيم التدعيم لدافعية الإنجاز. كما تشمل الثقافة ايضاً الديانة التي تسود بها فتأثيرها يرتبط إرتباطاً قوياً أفرادها للإنجاز ويتضح ذلك مـن خـلال تبـاين الديانات السائدة بمختلف الثقافات عبر مختلف العصور ومقتضيات **النظام القيمـي** الذي يجتمع حوله مجموعة من أفراد تمثل ثقافة معينة وذلك مـا أكـده دويـدار (1991) أن هذا النظام هو الذي يقود الفرد ويوجهه ممثل في دافعية الإنجاز حيث تمثل القيم معتقدات ثابتة نسبياً تعكس تفضيلاً شخصياً أو إجتماعياً، وتعتبر محكات لتوجيه سلوك الفرد في سعيه نحو الأهداف العامة في حياته. ويتأكد ذلك من خلال ملاحظة الدين الإسلامي وعمله على تنمية دافعية الإنجاز ويتضح ذلك في كثيـر من آياته في الدعوة إلى الإستقلالية كما في الآية الكريمة على سـبيل المثـال لا الحصر "كل نفس بما كسبت رهينة" المدثر15. وعدم التبعية كما جاء على ذكـر المصطفى صلى ا عليه وسلم في حديثه الشريف " لتتبعن سنن من كـان قـبلكم شبراً بشبر وزراعاً بزراع حتى لو دخلوا جحر الضب لإتبعتموهم" والدعوة إلـى العمل وإتقانه كما في حديثه الشريف "إن ا يحب من أحدكم إذا عمـل عمـلاً أن يتقنه" (البخاري).

وإتفق ما ذكر مع ما أشار إليه أبو علام (1993) وأضاف تأثير تفاعل أفراد الجماعة في تنمية الدافع للإنجاز. وما أضافه سيموندز (1974) حول **العلاقات الإنسانية** وأثرها في تنميته لأن السعي للحصول على شارات الإستحسان وهي التي تأتي في شكل مكافآت ملموسة وجوائز وعلامات، خاضع لسعينا من أجل التقدير والإستحسان الذي يمنحه الآباء والمعلمون. وقد صاغ بيرسون (Pearson) هذه الفكرة بقوله: "حين يرقب إنسان الأطفال أثناء مراحل نموهم فإنه سيتأكد من أن كسب محبة المعلمة يشكل دافعاً قوياً ومهماً في تعلمهم، لا في المدرسة الإبتدائية فحسب بل أنه ينطبق ايضاً على طلاب المدارس الثانوية والكليات. وإذا كانت المعلمة في نظر الطفل مهتمة بالتعليم فإنه لا بد وأن يهتم هو بالتعليم لينال محبتها والمكافأة التي تحقق أكبر قسط من السرور في نفس الطفل هي تلك التي تأتي من الراشدين، ويستمر تعلمه مادام يحصل على المحبة والثواب المتوقعين. إلا أن عدداً من المربيين في الوقت الحاضر شككت نظرياتهم في

صحة وفائدة هذا القول مع أنهم يستعملونه طيلة الوقت بلا وعي. أما الحاجة للإنجاز هي سمة ثابتة نسبياً لدى كل الأفراد تندرج ضمن الحاجة ل(تقدير الذات) بهرم ماسلو للحاجات الفسيولوجية.

وتلاحظ الباحثة حول التعريف عن معنى الدافعية للإنجاز وعوامل تنميتها على أنها تفاعل بين رغبة الفرد للتفوق والتفرد في مجالات الحياة المختلفة، وعطاء الحياة وما تحتويه من مكونات تمثل عناصرها المختلفة للفرد ومساعدته فيما يسعى الفرد في تحقيقه لرغبته لإثبات ذاته أمام نفسه وأمام الآخرين.

2. 2. 3 ملاحظة الدافعية:

الدافع إلى الإنجاز يعد متغيراً يتحدد ثقافياً، وهذا ما تناوله قشقوش ومنصور (1979) فبعض المجتمعات أو الثقافات تركز على الإنجاز الشخصي وتضعه في موقع رئيسي داخل تركيب من الإتجاهات والقيم المترابطة فيما بينها، في حين أن بعض المجتمعات أو الثقافات الأخرى قد تنظر إلى الأشخاص ذوي الإنجازية العالية بعين الشك وتعتبرهم بمثابة مصادر لتهديد تضامن الجماعة ومقتضيات الولاء لها. ومن الطبيعي أن تكون للأهمية التي توليها قيم ثقافة من الثقافات لأي من الحاجة إلى الإنجاز أو الحاجة إلى التواد تأثير مهم على الكيفية التي يدرك بها أعضاء الثقافة أنفسهم وبيئتهم. والمعروف أن هناك مدى هائل من المتغيرات التي يمكن أن تختلف فيها الثقافات فيما بينها.

2. 2. 4 وظائف الدافعية وفوائدها:

تسهم الدافعية كما أشار علاونة (2004) في تسهيل الفهم لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني. ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير (تحكم المثيرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه، كذلك التصرف أثناء الحياة اليومية مثلاً فقد

يكون الجلوس على طاولة وقتاً معيناً، وتناول ورقة وقلماً وكتابة صفحة أو أكثر ووضعها في مغلف ثم وضع طابعاً بريدياً عليها وإرساله بالبريد. لا شك أن كل هذه الأفعال قد حدثت ونظمت بسبب وجود هدف عند الإنسان (أي أن سلوك الإنسان هادف)، ولولا الدافع العالي لتحقيق هذا الهدف لما حدث ذلك كله، كما أضاف علاونة (2004) أن الدافعية تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الإنسان. كما أن أهمية الدافع للإنجاز كدافع إجتماعي إيجابي أشارا إليه قشقوش ومنصور (1979) ترجع إلى عدة أسباب تكشف عنها يمكن ملاحظتها هي:

أولاً: البحث في دافعية الإنجاز بالشكل الواسع الذي أخذته هذه السمة تعبر عن الإتجاهات والقيم التي يمكن أن تستخدم كمصادر للدافعية بالنسبة للطريقة التي يتفاعل بها الناس مع بيئتهم، فالأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية من حيث شدة الدافع للإنجاز يميلون إلى مواجهة المشكلات ومحاولة حلها وإلى العمل بدرجة أقوى حينما يواجهون الإحباطات والصعوبات. وهم يغتبطون بحل المشكلات، ويبدون موجهين نحو العمل ومتجهين إليه. أما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة من حيث شدة هذه الحاجة فإنهم يحاولون تجنب المشكلات، وسرعان ما تثبط هممهم إذا واجهتهم صعاب وهم يميلون إلى إعتبار المشكلات أنها بالدرجة الأولى إزعاجات وعلى أنها مصادر للقلق وعدم الإستقرار. وأضافا قشقوش ومنصور (1979) حصول أفراد هذا النمط الأخير من الناس على درجات في الحاجة إلى التواد أعلى مما يحصل عليها أولئك الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الدافع إلى الإنجاز. وهذا بدوره يقود إلى ما جاء به علاونة (2004) في قدرة الدافعية على توجيه السلوك نحو جمع المعلومات المهمة التي يتوجب الإهتمام بها ومعالجتها، وتعتبر هذه القدرة من الخطوات الأساسية لسلوك حل المشكلات وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك. إضافة إلى أن نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية

للتعلم ينتبهون إلى معلميهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم (والإنتباه كما هو معلوم مسألة ضرورية جداً لإدخال المعلومات إلى الذاكرة القصيرة والطويلة المدى). كما أن هؤلاء الطلبة يكونون في العادة أكثر ميلاً إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا إحتاجوا إليها. وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية وتحويلها إلى مادة ذات معنى، بدلاً من التعامل معها سطحياً وحفظها حفظاً آلياً.

ثانياً: أشار علاونة (2004) أن الدافعية تعمل على التأثير في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح الذي يتميز به كل واحد منهم. والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي قد يتعرض لها الإنسان.

ثالثاً: كما يشيرا قشقوش ومنصور (1979) إلى وجود علاقة دالة موجبة بين السلوك الإنجازي للفرد وسلوك هذا الفرد تجاه الإشخاص الآخرين، فالأشخاص الإنجازيون تعمل دافعيتهم على إدراك العلاقات الإجتماعية على أنها تتدخل في وجه إنجاز عملهم على النحو الأمثل. وهم يميلون إلى الإستجابة للآخرين على أساس إدراكهم إياهم كمعينات أو معوقات لإنجازهم. وهم في عملهم مع الآخرين يفضلون أكثر أن يكونوا إستقلاليين وأن يتجنبوا العلاقات الإعتمادية القائمة على الإرتكان إلى الآخرين. وترى الباحثة في هذا الشأن أن المعين أو المعيق لإنجاز الفرد لا تحدده وجود العلاقات الإجتماعية بحد ذاتها أو الإعتماد على الغير، بينما يتحدد ذلك بنوعية الأفراد الذين يمثلون علاقات الفرد المنجز إجتماعياً. فإنجاز الفرد كما يحدده دافعه وقدرته ايضاً تستثيره هذه العلاقات.

رابعاً: الدافعية تستثير السلوك. فالدافعية كما وضح علاونة (2004) هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك. وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية (الاستثارة) لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط. ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من

الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الإهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى إرتفاع القلق والتوتر، فهما عاملان سلبيان في السلوك الإنساني.

وترى الباحثة أن الدافعية بناء على ما تقدم من وظائف تقود إلى أداء الفرد أداء متميزاً عندما يكون مدفوعاً نحوه. ومن الملاحظ في مجال التعليم على سبيل المثال: أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم الأكثر تحصيلاً وأفضلهم أداء وذلك ببيان النتائج الإيجابية والنجاح المثمر للأفراد المنجزين.

2. 2. 5 خصائص الفرد المنجز:

يرى موراي (Murray) المذكور لدى تركي (1988) أن الذي يتميز بالإنجاز يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية للإنجاز وينجز شيئاً ما صعباً، ويتقن ويعالج وينظم الأشياء أو الأفراد او الأفكار، ويفعل ذلك بسرعة وإستقلال ما أمكنه ذلك، ويتغلب على العوائق، ويتنافس ويتفوق على الآخرين، ويبذل مجهوداً مستمراً في سبيل إنجاز ما يقوم به ويعمل بمفرده نحو تحقيق هدف بعيد سامي، ويملك العزم والتصميم على الفوز، ويعمل دائماً بصورة جيدة، ويجاهد في سبيل التغلب على الضجر والتعب. أما اتكنسون (Atkinson, 1964) يرى أن الشخص المنجز هو الذي يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية للإنجاز يمتلك دافعاً أقوى للإنجاز من دافع تحاشي الفشل أما الشخص الذي يحصل على درجة منخفضة في دافع الإنجاز فعنده دافع تحاشي الفشل أقوى من دافع الإنجاز.

لقد أشارت كثير من الدراسات (Vermeer, Monique, & Gerard, 2000 ,Siry, 1990 ,Lehmann, 1989) إلى أن دافعية الإنجاز ترتبط إيجابيا بالقدرة على المعالجة المعرفية وحل المشكلات، وإنجاز المهمات الصعبة التي تشكل عبئا على الذاكرة العاملة، كما أكدت تلك الدراسات أن لدافعية الإنجاز أصولها في خبرات التعلم خلال سنوات الطفولة، ففي دراسة أجراها كل من موسين (Mussen) وكونجر (Conger) وكاجان (Kagan) تبين أن الأطفال

الذين اظهروا دافعية قوية للإنجاز خلال سنوات الطفولة المتوسطة (فترة رياض الأطفال) يميلون أيضا إلى إستمرار هذه الدافعية لديهم خلال سنوات المراهقة والرشد المبكر .(Mussen, Conger, and Kagan,1980)

وفي دراسة أجراها كلنجر (Klinger,1966) حاول فيها تقصي الدراسات التي بحثت العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي تبين أن هناك دراستين من كل خمسة دراسات تمت مراجعتها أثبتت أن الطلاب ذوي الدافعية العالية للإنجاز كانوا أعلى تحصيلا من الآخرين ذوي الدافعية المنخفضة في الإنجاز، وقد أكدت هذه النتيجة ما توصل إليه موسى (1987) في الدراسة التي أجراها على مجموعتين من التلاميذ متساوين في القدرة ومختلفين في دافعية الإنجاز، إذ تبين أن الطلبة من المجموعة ذات الدافع العالي للإنجاز قد تفوقوا على زملائهم في إختبارات السرعة في اللغة والحساب وحل المشكلات.

وفي دراسة أجراها الشافعي (1998)، و النابلسي (1986) تبين أن دافعية الإنجاز ترتبط إيجابياً بالقدرة على حل المشكلات، كما أكد قطامي وقطامي (1996) على هذه العلاقة في الدراسة التي أجريت على البيئة الأردنية حول أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين من سن المراهقة. إذ حاول الباحثان معرفة مدى قوة الإرتباط بين هذين المتغيرين، وقد تم إختيار عينة الدراسة من بين الطلبة الذين ينتمون إلى واحدة من بين ثلاث فئات عمرية، وهي: (12 ،13، 14) سنة إستناداً إلى نظرية بياجيه التي تفترض أن هذه الأعمار أصبحت في مستوى العمليات العقلية المجردة. وما أنجزه سميث (Smith) بهذا الخصوص. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط المتغيرات المستقلة (الذكاء ودافعية الإنجاز) بالمتغير التابع (أسلوب تفكير حل المشكلة)، وقد فسر متغير دافعية الإنجاز ما نسبته (0.35) من تباين تفكير حل المشكلات وكانت هذه النسبة دالة إحصائياً. وقد فسر الباحثان هذه النتيجة بأن دافع الإنجاز يتضمن ميل الفرد المتفوق بطبيعته لأن يبذل مستوى تفكير أكثر تنظيماً، وأكثر فاعلية لحل المشكلة التي تواجهه، وأن الطلبة المتفوقين يستوعبون معنى

الإنجاز من خلال التفوق في المجالات الدراسية، مع إعتبار أن إهتمامهم بحل المشكلات يعد أحد ملامح التفوق والإنجاز.

أما سيري (Siry, 1990) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مستوى الطموح لدى مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز وبين قدرتهم على حل المشكلات، وقد افترض سيري (Siry, 1990) أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يمتازون بطموح عالٍ وقوي للتوصل إلى الحل، وأن هذا الطموح يتمثل بمحاولاتهم الجادة ومثابرتهم الدائمة من أجل ذلك. وقد كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي مستوى الطموح العالي للإنجاز كان أداؤهم عالياً في حل المشكلات، وبفارق دال إحصائياً عن زملائهم منخفضي الطموح للإنجاز، كما وجد أن مستوى الطموح لأفراد الدراسة كان يتذبذب خلال العمل على مهمة حل المشكلات، والذي يزيد بعد أي أداء ناجح، ويقل بعد أي أداء غير ناجح، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح للإنجاز، في حين لم تؤكد الدراسة على الفرضية الثالثة.

وفي دراسة أجراها فيرمر وزملاؤه (Vermeer, Monique, & Gerard, 2000) حول أثر كل من الدافعية والجنس في سلوك حل المسائل الحسابية، لدى طلبة الصف السادس الإبتدائي، قام الباحثون بإختيار عينة مكونة من (160) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (11) و(12) سنة ينتمون إلى طبقة إجتماعية متوسطة الدخل، خضع المشاركون لإختبار القدرة المنطقية المجردة، وذلك من خلال مقياسين فرعيين معدلين لإختبار القدرة غير اللفظية، كما طبق عليهم مقياس الدافعية وإختبار حل المشكلات الذي تكون من (6) مشكلات حساب و(6) مشكلات تطبيق، تم بناء المشكلات في أزواج بحيث كانت العمليات الحسابية المطلوبة لكلا النوعين من المشكلات نفسها، لكن إحدى المشكلتين في الزوجين تقدم المسألة كعملية حسابية فيما كانت المشكلة الأخرى تقدم موقفاً على المفحوص لتحديد عملياته الحسابية ليتم بعد ذلك إجراء هذه العمليات. لذلك فإن المعرفة الإجرائية المطلوبة لحل كلا النوعين من المشكلات

هي ذاتها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إرتباط متغير الدافعية بسلوك حل المشكلات بنوعيه الحسابي والتطبيقي، كما وجد تفاعل دال إحصائياً بين المتغيرين (الدافعية والجنس) وإرتباطهما بحل المشكلات، إذ أظهرت النتائج أن كفاءة الذكور كانت أعلى منها عند الإناث في حالة مشكلات التطبيق، في حين لم يكن أثر للجنس في حالة المشكلات الحسابية.

وفي دراسة أجراها لهمان (Lehmann, 1989) لمعرفة أثر دافعية الإنجاز على مهارة معالجة المعلومات لدى مجموعة من الطلبة الموهوبين أثناء حل المشكلة، قام الباحث بتصنيف عينة الدراسة والبالغة (134) طالباً موهوباً إلى صنفين: (60) طالباً موهوباً منخفضي الإنجاز وكانت نسبة ذكائهم (120) فما فوق، و(74) طالباً موهوباً صنفوا كمرتفعي إنجاز، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة معالجة المعلومات بين الأطفال الموهوبين منخفضي الإنجاز، والأطفال الموهوبين مرتفعي الإنجاز أثناء حل المشكلة.

أما التح (1992) فقد أجرى دراسة على البيئة الأردنية حاول من خلالها تقصي أثر كل من دافع الإنجاز والذكاء على القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدينة عمان، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.0001$) لكل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حل المشكلة، بينما لم تجد الدراسة أثراً ذا دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) للتفاعل ما بين المتغيرين المستقلين، وهما دافع الإنجاز والذكاء على المتغير التابع القدرة على حل المشكلات.

مما سبق تلاحظ الباحثة أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يمتازون بفاعلية أكبر في حل المشكلات وقدرة أعلى في التحصيل الأكاديمي، والعمل على مهمات ذهنية تتطلب قدراً عالياً من الجهد العقلي والعمليات المعرفية، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه بعض علماء النفس أمثال ماكليلاند (McClelland) المذكور لدى شواشرة (2007) واتكنسون (Atkinson, 1960) منذ ما يقارب نصف قرن

عندما إفترضوا أنه يمكن تفسير معظم أنماط السلوك الإنساني من خلال إحدى مكونات الدافعية المهمة، وهي الحاجة للإنجاز، والتي تمنح الفرد رغبة في أن يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معايير للإمتياز، وتخطي العقبات وحل المشكلات.

2. 2. 6 إستراتيجيات ميهر (Marehr) لدافعية الإنجاز:

ذكر تركي (1988) أن الإهتمام بأثر الثقافة على دافعية الإنجاز بدأ منذ بداية بحوث ماكليلاند وهو من أهم العلماء الذين إهتموا بالعوامل الثقافية وعلاقتها بالإنجاز، وإن كان ميهر يرى أنه لم يعط إهتماماً كافياً للموقف الذي يحدث فيه الإنجاز ويثير الدافعية له. فلم يدرس مكليلاند الكفاية من إمكانية ظهور الإنجاز في صور مختلفة ويصل إلى نهايات متباينة، حيث كان معظم تركيزه على الدوافع الداخلية وأنماط الشخصية المستمدة من الثقافة الغربية فقط. لذلك تناول ميهر (Marehr, 1974) تصوراً نظرياً لدراسة الدافعية للإنجاز في إطار الثقافة التي يدرسها فيها، ويحتوي على ثلاثة إستراتيجيات لدراسة الدافعية للإنجاز، حيث يرى أنها متداخلة، وهي كما يلي:

1- **الإستراتيجية الأولى**: ويمكن تصورها في الرسم التالي:

ث ــ ــ ــ ــ ــ ــ ــ ــ ــ ش ــ ــ ــ ــ ــ ــ ــ ــ د

حيث (ث) تعني الثقافة أو بمعنى أوضح خبرات التعلم الإجتماعي التي يمد الوسط الثقافي الفرد بها والتي من خلالها ينمو الفرد إجتماعياً. (ش) تعني الشخصية أو الإستعدادات المفترضة للإستجابة بطريقة محددة. و (د) تعني الميل الملاحظ لإظهار سلوك محدد في المواقف المختلفة لما يسمى الدافعية.

2- **الإستراتيجية الثانية**: ويمكن تصورها في الرسم التالي:

م ــ ــ ــ ــ ــ ــ ــ ــ ــ ش ــ ــ ــ ــ ــ ــ ــ ــ ــ ــ د

حيث (م) تعني الموقف الذي له تأثير يمكن إثباته أو التحقق منه على الدافعية للإنجاز. و(ش) تعني الشخصية وهي هنا تشير إلى عدم الأهمية النسبية للشخصية في هذه الإستراتيجية أو هذه التصور ويكون التركيز على الموقف وليس الشخصية. و(د) الدافعية كنمط سلوكي ملاحظ.

3- **الإستراتيجية الثالثة:** يمثل بين التصورين السابقين، ويمكن تصورها في الرسم التالي:

ث ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ش ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ م = د

حيث (ث) في هذا التصور هي الثقافة، وهذا يعني أن التعلم الإجتماعي الذي يأتي من الثقافة يؤدي إلى وجود إستعدادات محدودة في شخصية الفرد (ش) وهذه الإستعدادات تتفاعل مع الموقف (م) تؤدي إلى سلوك دافعي (د) يحدث في هذا الموقف ويتوقف عليه.

فمن هذا التصور المفاهيمي للدافعية يتضح أن الإستراتيجية الأولى تجعل الدور الأساسي للشخصية في نظرية الدافعية وفي تحديد الدافعية للإنجاز بصفة خاصة. والإستراتيجية الثانية تعطي الدور الأكبر للموقف أو السياق الذي يحدث فيه الإنجاز. والإستراتيجية الثالثة يرى فيها ميهر (Marehr, 1974) أن الشخصية وبالتالي الثقافة والموقف معاً يحددان الدافعية للإنجاز عند الفرد.

ترى الباحثة أن الإستراتيجية الثالثة هي الأكثر تحققاً عبر الثقافات التي تؤكد أهمية الشخصية أولاً ثم تليها أدوار الثقافة والموقف لتحديد الدافعية للإنجاز لدى الفرد.

2. 2. 7 علاقة الدافعية بالموهبة:

تتمثل فيما تناوله رينزولي (Renzulli, 1979) في تعريفه للموهبة والتفوق أنها تتكون من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية والتي ذكر منها: مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية)، بإعتبارها مكون أساسي من مكونات الموهبة، وهذا ما تؤمن عليه الباحثة لأنه إذا إفتقدت الدافعية لا

تستغل القدرات العالية التي فوق المتوسط كما ذكر رينزولي ولا يظهر إبداع. وهذا بالإضافة إلى ما جاء في كثير من التعريفات التي تناولت الموهبة سلوكياً في بداية هذا الفصل، وما جاء من دراسات تناولت خصائص الفرد المنجز والتي بناء عليها تستطيع الباحثة أن تقول أن الدافعية بعد من أبعاد الموهبة تقود إلى الإنجاز المتميز على الصعيد الذاتي والإجتماعي والذي يبدأ بالقدرة على توجيه الجهود إلى أهداف تكفل للفرد التميز عن غيره من ذوي الدافعية المتوسطة والمنخفضة، كما هي التي تكفل للفرد إزالة العقبات التي تواجه الإنجاز والتغلب عليها وذلك ما أثبتته معظم الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز، كما أثبتت أنها تعين الفرد على التحصيل الذي من شأنه تحقيق التميز وبلوغ الأهداف الأكاديمية والنجاحات التي تعتبر محل التقدير الإجتماعي والخطوات التي تؤدي بدورها إلى الأهداف المستقبلية.

2. 3 سمة القيادة

تمهيد:

إن القيادة كقضية متقدمة يتضمن تناولها السؤال الذي طرحه كل من جولمان وبوياتزيس وماكي (2004) وهو: كيف ستبدو المدارس والأطفال إذا

إحتوى التعليم تلك القدرات المتعلقة بالذكاء العاطفي التي تشجع أو تعزز إحداث التجاوب لدى الأفراد؟ فمن ناحية سيتجه أصحاب الأعمال إلى ضم الأجيال الجديدة من القادة ممن يتحلون بمهارات العمل الأساسية هذه. ومن ناحية أُخرى فإن المنافع الشخصية التي ستعود على الشباب إثر ذلك ستتمثل في تراجع الأمراض الإجتماعية كالعنف وسوء المعاملة والتي ترجع إلى نقص المهارات المتعلقة بكيفية التعامل مع الإندفاع والعواطف المتحجرة. وعند تجاوز ما سبق فإن المجتمعات ستستفيد من مستويات عالية من التسامح ورعاية الآخرين.

2. 3. 1 أصل معنى القيادة وتعريفها:

ذكر العساف (د.ت) أن " القود " في اللغة نقيض " السوق " يقال : يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها وعليه فمكان القائد في المقدمة كالدليل والقدوة والمرشد. كما أوضح كنعان (1980) معنى القيادة وأصولها بالرجوع إلى الفكر اليوناني واللاتيني كبداية لتحديد معنى القيادة، حيث وجد أن كلمة قيادة (Leadership) مشتقة من الفعل (يفعل أو يقوم بمهمة ما) وذلك ما تناوله آرندت الوارد لدى كنعان (1980) أن الفعل اليوناني (Archein) بمعنى يبدأ أو يقود أو يحكم يتفق مع الفعل اللآتيني (Agere) ومعناه يحرك أو يقود. وكان الإعتقاد السائد في الفكرين يقوم على أن فعل من الأفعال السابقة ينقسم إلى جزئين: بداية يقوم بها الشخص الواحد، ومهمة أو عمل ينجزه الآخرون. وذهب آرندت إلى أن العلاقة بين القائد والأتباع تنقسم إلى وظيفتين متباينتين وظيفة إعطاء الأوامر وهي من حق القائد، ووظيفة تنفيذ الأوامر وهي واجبة على اتباعه.

كما تناول كنعان (1980) عدة تعريفات لعلماء بحثوا في موضوع القيادة وهي: تعريف (أوردوي تيد) بأنها النشاط الذي يمارسه شخص للتأثير في الناس وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه. وتعريف (باس) بأنها عملية يتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها في الإتجاه المرغوب. وتعريف (ويسكي) بأنها القدرة القويمة للتأثير في الناس في النواحي المرغوبة.

وتعريف (ليتدر) بأنها ممارسة التأثير من قبل فرد على فرد آخر لتحقيق أهداف معينة.

فمن خلال هذه التعريفات يبدو لدى الباحثة وضوح إتفاقها حول عناصر القيادة الأساسية التي تحدد كيانها وتشتمل على: وجود جماعة من الأفراد، وجود فرد من هذه الجماعة لديه القدرة على التأثير الإيجابي لتوجيه الجماعة التي ينتمي إليها، وهذا التأثير يشتمل على الهدف الجماعي المشترك الذي يسعون لتحقيقه. فأينما توفرت هذه الثلاثية أصبح هناك موقف قيادي يتطلب قدرات خاصة يجب توفرها لدى الفرد الذى بإمكانه توجيه هذا الموقف وتتميز هذه القدرات بالمهارات الواردة بالفقرة التالية.

2. 3. 2 مهارات القيادة:

لدى القائد كما أوضح السلمي (د. ت) ثلاثة مهارات يجب توفرها وهي:

1/ المهارة الإنسانية:

وهي قدرة القائد على التفاعل والتفاهم مع الناس وخلق روح العمل كفريق بين الأفراد. كما أن العلاقات الإنسانية هي جزء لا يتجزأ من العمل اليومي للقائد وبالتالي فالمهارة الإنسانية شرطاً أساسياً في القائد.

2/ المهارة الفنية:

هي المعرفة والفهم لنوع العمل الذي يؤديه القائد مثلاً مدير الحسابات يكون ملماً بقواعد المحاسبة، ومدير الأفراد ينبغي أن يكون دارساً لأسس إدارة الأفراد ومشاكلها. وتضيف الباحثة أن الطفل الذي يوليه الأستاذ قيادة مجموعة لعب، أو فلاحة، أو حفظ النظام بالفصل الدراسي يكون دارياً بضوابط اللعب، وأسس الفلاحة، وقوانين حفظ النظام..

3/ المهارة الفكرية:

وهي القدرة على تصور الأمور ورؤية الأبعاد الكاملة لأي مشكلة أي هي القدرة على تصور العلاقات بين العوامل المختلفة. وترى الباحثة في هذا الشأن كغيره من المواضيع التي يتم فيها تناول الخصائص والسمات والمهارات، وما يجب توفره عند الأفراد المتناول الحديث عنهم في المتغيرات الخاصة ببعض الفئات في كثير من الدراسات والبحوث، وما يتردد في التعقيب على مثل هذه الجزئيات وما تؤكد عليه الباحثة في هذا المجال أنه من الصعب توافر هذه المهارات بالفرد القائد. وذلك اتفق مع ما ذكر الطهاوي (1987) بقوله: من المسلم به من النادر أن يجمع القائد بين تلك المهارات أو الصفات المتضمنة بها، ولكن كلما توافر في القيادي أكبر قدر منها كان أقرب إلى المثل الأعلى.

2. 3. 3 مبادئ القيادة الشاملة:

أشارت خلاصة الأدب التربوي كما ورد لدى عماد الدين (2004) إلى أن القائد الشامل يتصرف بوعي وتفهم وإدراك، وبصورة منسجمة ومتناغمة في أداءه القيادي، وذلك وفق أربعة مبادئ رئيسية هي:

1- التواصل الصادق والصريح مع متبوعيه، مما يجعلهم على علم ودراية دوماً بكافة الأحداث والأنشطه المفترض قيامهم بها، إضافة إلى تحفيزهم بصورة مستمرة، وإشعارهم بأنهم عناصر لها أهميتها.
2- بناء العلاقات الإيجابية الفعالة بين كافة الأطراف المساهمة في المجموعة، والتي تؤكد على كرامة كل فرد، وأهمية دوره، ومشاركته الحقيقية في العمل الجماعي.
3- الإعتراف بجهود الآخرين ومساهماتهم الفعلية، مما ينعكس أثره في تهيئة مجموعة عمل ملتزمة بواجباتها، متمكنة من عملها، وقادرة على التخطيط لمستقبلها، فالقائد الشامل لا يعتقد بأنه هو الذي يمنح السلطة للآخرين ويمكنهم من عملهم، بل على العكس، فهو يرى أن كل فرد من المجموعة لديه طاقة هائلة داخل ذاته، وأن دوره كقائد يتلخص في تهيئة بيئة العمل

المناسبة التي تسمح لهذه الطاقة بالتعبير عن نفسها وتحقيق النجاح الملموس.

4- التحفيز الجماعي المشترك، الذي ينسجم مع إنجاز المجموعة، إذ يقوم القائد بتوزيع المكافأت المادية والمعنوية على جميع الأشخاص الذين ساهموا فعلاً في إطار العمل الجماعي في تحقيق الأهداف المتفق عليها، وبشكل يتناسب مع جهودهم المبذولة.

ومن هنا يتبادر لدى ذهن الباحثة أن القيادة موهبة إجتماعية تعتمد على تملك الفرد لذكاء إجتماعي يعتمد على التفهم العميق لحاجات المجتمعات باختلاف مستوياتها ومجالاتها وثقافاتها عبر العصور المختلفة، ويتحتم على هذا الذكاء تلمس الطريق السليم الذي يسلكه القائد ومن ثم أتباعه المفترض أنه مسئول عنهم لتحقيق الأهداف التي تجمعهم. ولا يفوت على الباحثة تناول هذا النمط من القيادة بناء على أهميته وحوجة المجتمع له وما يميز صاحبه عن غيره ممن يمتلكون أنماط ٌأخرى من القيادة يأتي ذكرها بالجزئية التالية.

4.3.2 أنماط القيادة:

هناك عدة نماذج قيادية تتحدد وفقًا لفلسفة القائد وشخصيته وخبرته ونوعية التابعين له، وأهم هذه الأنماط هي:

1/ القيادة الأوتقراطية الدكتاتورية: وهي ما تناولها العساف (د.ت) بأن القائد هنا تتركز بيده السلطة، ويتخذ كافة القرارات بنفسه، ويمارس مبدأ التخويف ويتحكم بشكل كامل بالجماعة التي يديرها.ويقسم (فلبو) المذكور لدى هاشم (د.ت) هذا النموذج إلى ثلاثة أشكال رئيسية هي: الأوتقراطي العنيف أو المتشدد، الذي يستخدم العقاب والعنف لإخضاع التابعين له. الأوتقراطي الخير، الذي يسيطر على ولاء التابعين له بشكل إيجابي. الأوتقراطي المناور، الذي يجعل التابعين يعتقدون أنهم إشتركوا في إتخاذ القرار في حين أنه هو الذي إتخذ القرار بنفسه.

2/ القيادة الديمقراطية: أشار العساف (د.ت) أن القائد هنا يمارس المشاركة والتعاون وتبادل الآراء مع الجماعة التي يعمل معها. كما أضاف هاشم (د.ت) أن القائد في هذا النموذج يعمل من خلال الترغيب والبحث والإستمالة وضرب المثل وليس من خلال التخويف وفرض السلطة.

3/ القيادة المتساهلة: وهي كما وضح العساف (د.ت) أنها قيادة تتسم بالتسيب وإنخفاض الأداء.

4/ القيادة غير الموجهة: أشار هاشم (د.ت) إلى أن هذا النموذج وإن تناولته الأبحاث وتعتبره أحد النماذج القيادية فهو يرى أنه أسلوب غير عملي للقيادة أي أنه يشجع على التخلي عن المسئولية كما أن الأهتمام بالعمل يكون ضئيلاً مما يؤثر في تعثر بلوغ الأهداف، وسبب ذلك ما ذكره العساف (د.ت) بأن هذا النموذج من القيادة يترك القائد فيه سلطة اتخاذ القرار للمرؤوسين ويصبح هو في حكم المستشار. وينجح هذا الأسلوب عندما يتعامل القائد مع أفراد ذوي مستويات ثقافية وعلمية عالية كما هو الحال في مؤسسات الأبحاث والدراسات والجامعات.

5/ أسلوب الخط المستمر في القيادة: وهذا النمط أشار إليه العساف (د.ت) حيث ينظر إلى القيادة بإعتبارها سلسلة من النشاطات القيادية. في أحد أطرافها، يعتمد المدير القائد على إستخدام سلطاته بأوسع معانيها. يركز إهتمامه على إصدار الأوامر وإتخاذ الإجراءات بإنجاز العمل، وفي الطرف الآخر من السلسلة يعطي القائد إهتماما كبيرا إلى المرؤوسين من خلال منحهم حرية أوسع في المشاركة وإتخاذ القرار ضمن إطار عام.

تؤكد الباحثة أن هذا التصنيف للأنماط القيادية لا ينفي إستخدام القائد لأكثر من نمط أثناء قيامه بدوره كقيادي وذلك يرجع لإختلاف المواقف التي تتطلب أن يتخذ القرارات بشأنها، ايضاً إختيار النمط يرجع أحياناً لنوعية المجال الذي يتولى

قيادته، ونوعية التابعين له، وذلك يتضح من خلال ملاحظة كيان الموقف القيادي الذي يمتد من الهيكل المؤسسي التنظيمي إلى مستوى جماعة الرفاق واللعب.

5.3.2 نظريات القيادة:

لدى القيادة عدة نظريات تناولها عدد من الباحثين قدموا عرضاً وسرداً لمدلولاتها وهي كلآتي:

1/ نظرية القيادة الوظيفية: وهي كما أشار العساف (د.ت) دراسة مهام ووظائف القيادة والمعايير المتصلة بها. تهتم بتوزيع المسؤوليات والمهام القيادية، "التوجيه، إتخاذ القرارات، التخطيط، التنسيق " وأضافا إبراهيم وجاسـم (1987) إشـتمال الوظائف القيادية على ما يقوم به أعضاء الجماعة من أعمال تسهم في: التخطيط، الديناميات المستخدمة، التنسيق، الصيانة، الدفع نحو الأهداف، إتخاذ القرارات.

2/ النظرية الموقفية: يرى ابراهيم وجاسم (1987) أنها تربط السلوك القيـادي بالموقف والأحوال المحيطة فمَن يصلح للقيادة في مرحلة قـد لا يكـون مناسـباً لمرحلة أخرى وأحوالٍ مغايرة. مثل موقف موت النبي صلى ا عليه وسلم حيث لم يكن عمر رضي ا عنه الشخص المناسب لقيادة المسلمين لهول وقع الـصدمة عليه وهو القائد العظيم رضي ا عنه. كما أن هذه النظرية تحكمها عدة عناصـر هي:

1) سمات القائد 2) سمات الأتباع . 3) سمات الموقف وطبيعة الحالة.

3/ النظرية السماتيه / الخصائصية : اتفق كل من العـساف (د.ت) وابـراهيم وجاسم (1987) أن هذه النظرية تركز على شخصية القائد وخصائصه وتختلـف المعايير في تحديد هذه الخصائص من مجتمع لآخر .

هناك خمسة أنواع للسمات القيادية هي:

- السمات الجسمية "كالصحة والطول والعرض " مثل قصة طالوت، وهي ليـست مضطردة فالحجاج كان قصيراً.

- السمات المعرفية " الذكاء، الثقافة، إستشراف المستقبل... الخ " .
- السمات الإجتماعية " فن التعامل، كسب الآخرين، حسن الاتصال... الخ " .
- السمات الإنفعالية " كالنضج الانفعالي ، وضبط النفس ... الخ ".
- السمات الشكلية " جمال المظهر، الذوق العام...الخ " وهي سمات قد تختلـف كما في شخصية الأحنف بن قيس رحمه ا .

4/ النظرية التفاعلية / التكاملية : وأشارا ابراهيم وجاسم (1987) أن نجاح القائد هنا يتوقف على التفاعل مع تابعيه وتحقيق أهدافهم وحـل مـشكلاتهم. وأوضـح العساف (د.ت) أن القيادة تعد عملية تفاعل إجتماعي ترتكز على الأبعاد التالية: - السمات - عناصر الموقف - خصائص المؤسسة المراد قيادتها. تطرح معيـاراً أساسياً يتمحور حول قدرة القائد على التفاعل مع عناصر الموقف والمهام المحددة والجماعة المقودة وقيادة الجميع نحو الأهداف المنشودة بنجاح وفعالية.

5/ النظرية الإلهامية: وضح العساف (د.ت) أنها تقوم على فرضية القائد الملهم، وهذا يعني ما أشارا إليه ابراهيم وجاسم (1987) بالتأكيد على أن هنـاك رجـال عظماء يبرزون كقيادات وذلك بسبب مايتصفون به من قدرات ومواهـب غيـر عادية، وهؤلاء العظماء هم الـذين يحققـون تغييـرات فـي الحيـاة الجماعيـة والإجتماعية. وهذا يقود الباحثة إلى توضيح أن كل هذه النظريات التي تم عرضها والمتناولة في كثير من الأبحاث حول هذا الموضوع المتعلق بنظريات القيادة كيان متكامل لموهبة القيادة المتمثلة في متطلبات كل هذه النظريات. والتي يتميـز بهـا الموهوب قيادياً من قدرة على التوجيه السليم، وحل المشكلات، والتخطيط الذكي، التنسيق الفعال، وذلك يتحقق بناء على سمات بعينها لا يتمتع بهـا إلا الموهـوب إجتماعياً والقادر على التفاعل مع عناصر المواقف بنجاح وكل ذلك بما ألهمـه ا به وإستطاع المجتمع أن يكتشفه ويرعاه.

6.3.2 الموهبة القيادية:

يقصد بالموهبة القيادية ما تناوله الشوبكي (2005) بأنها قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين والقدرة على إقناعهم أو توجيههم وهم يهيئون للقيام بأدوار قيادية في سن مبكرة، ومن أهم مظاهر موهبة القيادة: القدرة على التفكير التلقائي، حل المشكلات، القدرة على اتخاذ القرارات والإلتزام بها، تحمل المسؤلية جيداً وإنجاز المهام في وقتها المحدد، الثقة بالنفس وإحترامها، العمل بإستقلالية، الصدق مع النفس، المبادرة والتوجيه الإيجابي لمساعدة الآخرين عند الحاجة، والتمتع بحب الزملاء في الصف، والمشاركة والتعاون مع المعلمين وطلاب الصف، وتفادى المشاكل والمشاجرة، وإحترام الآخرين والتعامل السهل، والتمتع بالأسس الأخلاقية العالية، والإهتام بالقوانين والأنظمة وإحترمها جيداً.

كما تكتسب هذه الموهبة القيادية إذا كان لدى الفرد استعداد فطري يجعله يألف الناس ويألفونه كما جاء على ذكر التويجري ومنصور (2000) وأضاف عماد الدين (2004) تطلب القيادة لمهارة الإيحاء للآخرين بإتباع رؤيته وإن كان غائباً، ومهارة التعبير عن الأفكار وصياغتها وإقناع الآخرين بها. وذكر التويجري ومنصور (2000) أن هذه الموهبة تظهر في سن صغيرة حيث أن موهبة (فرنكلين روز فلت) ظهرت في سن 17، وعند (نابليون) في سن 15. وقام ديهان وهافجورست (1951) بأول محاولة للكشف عن الأطفال الموهوبين في القيادة في مدارس ولاية إلينوي الأمريكية، وإتبعا في ذلك منهج معين حيث طلبا من المدرسين تسمية الأطفال القياديين الذين يلجأ التلاميذ الآخرين إلى طلب المساعدة منهم، ويثقون في آرائهم، ويتقبلون توجيهاتهم.

كما وضع تورانس (1980) الوارد لدى التويجري ومنصور (2000) عدة أسئلة لمساعدة المدرسين في الكشف عن الأطفال الموهوبين في القيادة. من هذه الأسئلة:

- أي التلاميذ يحسن التخطيط وإتخاذ القرار ؟
- أي التلاميذ عنده إستعداد قيادي في ناحية أو أكثر ؟
- أي التلاميذ يعمل من أجل تحسين وتجميل حجرة الدراسة ؟
- أي التلاميذ يتمتع بشهرة وشعبية بين التلاميذ ؟

- أي التلاميذ عنده قدرة على فهم الأحداث الإجتماعية التي تقع داخل المدرسة وخارجها ؟
- أي التلاميذ عنده أفكار وألعاب يقبلها الآخرون في المدرسة وخارجها ؟

من الملاحظ وما تشير إليه الباحثة حول تناول موضوع القيادة كسمة من خلال الدراسات التي بحثت فيها كان بشكل نظري. أما التطبيقي معظمه إن لم يكن مجمله في المجال التنظيمي التي تمثل هذه السمة فيه العنصر الأساسي، ويعتمد النجاح فيه على نوع النمط القيادي المتبع بداخله، ويقل تناول الدراسات على حد علم الباحثة لهذه السمة بشكل تربوي فإن وجدت فهي قليلة الإضافة لهذا المجال وهذا ما حدى بالباحثة تناول هذه السمة بهذه الدراسة بشكل نظري مطلق تحاول أن تستظل مفاهيمها تحت المعايير التي تعين على إنزالها إلى الناشئة والصعود بها مرة أخرى إلى النهايات التي بدأت بها هذه الدراسة، وهذا يعتبر رؤية مستقبلية للأهداف التي تُطمح أن تتحقق من خلال هذا التناول من فئة الموهوبين قيادياً.

2. 4 تجربة السودان في تربية الموهوبين ورعايتهم:

2. 4. 1 مقدمة:

إن موضوع تربية الموهوبين ورعايتهم وتفجير طاقاتهم الكامنة يحتل مكاناً رفيعاً وشغلاً شاغلاً لعدد كبير من دول العالم، وذلك كما أورد محمد (2005) يرجع إلى أن الفرد الموهوب يعتبر ثروة وطنية قومية لما يمكن أن يسهم به في

تطوير وطنه ونماء أمته، ويمتد عطاء الموهوب ليشمل العطاء الإنساني بأسره، هذا مما حدى بكثير من الأمم لرصد الأموال الطائلة وتوفير الإمكانيات الضخمة لإكتشافهم ورعايتهم بل ولإستقطابهم من الدول الأخرى.

بالرغم من الإهتمام المتزايد بفئة الموهوبين في كثير من دول العالم فـإن السودان لم يول هذا الموضوع الإهتمام الذي يليق به إلا مؤخراً، فما زالت توضع البرامج التربوية للتلميذ العادي، فلم توضع برامج خاصة لإكتـشاف الموهـوبين ورعايتهم حتى عام 2003 ناهيك عن برامج لرعاية ذوي الحاجات الخاصة بصفة عامة، كل ذلك كان يحدث مع أن أهداف التربية السودانية تؤكد تـشجيع الإبـداع وتنمية القدرات والمهارات.

والمتأمل لأهداف مرحلة التعليم الأساسي يجد في ثناياها ما يـشجع علـى الإستدلال والإبتكار والإبداع، ولعل من أبرزها ما يلي: تدريب الناشئة على طرق جمع المعلومات وتصنيفها وتوظيفها. إتاحة الفرصـة للناشـئة للنمـو المتكامـل وإكتشاف قدراتهم وميولهم وتنمية خبراتهم ومهاراتهم. تفجير الطاقات مـن أجـل رفعة الوطن وعزته. أعدادهم لتنمية البيئة والمحافظة عليها وتـسخيرها لمنفعـة الإنسان. ويعد محوري الإنسان والكون والفنون التعبيرية والتطبيقية مـن أكثـر المحاور تشجيعاً للتلاميذ على تنمية مهاراتهم وميولهم وتفجير طاقاتهم مما يساعد على خلق جو ملائم للإبتكار والإبداع.

ولكن المتتبع لما يحدث في المدارس السودانية يجد أن هذا الجانب لا يجـد حظاً من الإهتمام، لا من جانب تنفيذ المنهج ولا من جانب المعلم. فـالمعلم يهـتم بإكمال موضوعات المنهج في الزمن المتاح خلال العام الدراسي، ويركـز علـى المعلومات والخبرات الموجودة في الكتاب المدرسي، ويتجنب الولوج الى مجـال الأنشطة التربوية التي تنمي القدرات وتفجر الطاقات الكامنة لـدى التلميـذ. أمـا المنهج فيعامل التلاميذ بوسطية متوازنة فلا يعلو لمـستوى التلاميـذ المتميـزين ولاينخفض لذوي القدرات العقلية المحدودة. وبين المعلم والمنهج يجد الموهـوب نفسه تائهاً لايجد ما يشبع رغباته أوينمي قدراتـه ومهاراتـه الإبداعيـة الكامنـة (محمد، 2005).

2. 4. 2 المحاولات التي تمت في السودان لتعليم الموهوبين ورعايتهم:

كانت أول محاولة للعناية بهذة الفئة من الطـلاب هـي تكـوين الرابطـة السودانية لرعاية الموهوبين في ديسمبر 1989. وقد كانت أهداف هـذه الرابطـة تتلخص في التعرف بالموهوبين وتطوير أدوات عملية للكـشف عـنهم وإبـراز مواهبهم وإبداعاتهم وحث المسؤلين على تطبيق برامج التربية الخاصة للموهوبين وطرح مشاكل وقضايا الموهوبين للرأي العام (محمد، 2005).

ومع أن هذه الرابطة قد صاغت أهدافاً طموحة ووضعت دسـتوراً يـنظم أعمالها إلا أنها أخفقت في بلوغ أهدافها، نسبة لعدم حصولها على التأييد السياسي من صنّاع القرار ولعدم توافر الامكانيات المالية التي تسهل لها أعمالهـا. وفـي التسعينيات من القرن الماضي بدأت ولاية الخرطوم في تنفيـذ تجربـة لمـدارس المتفوقين اكاديمياً على مستوى التعليم الثانوي واطلق على تلك المدارس (المدارس النموذجية) التي لم تكن تختلف عن بقية المدارس الأخرى غير أن القبول لها يـتم عن طريق إحراز الطالب درجات عالية في إمتحان شهادة التعليم الأساسي ويمكن القول بأنها مدارس للأطفال المتفوقين أكاديمياً وفي بعـض الـرؤى للموهـوبين أكاديمياً.

وفي أوائل الألفية الثالثة بدأت فكرة تعليم الموهوبين ورعايتهم تأخذ منحى جاد عندما كلف وزير التربية والتعليم لولاية الخرطوم لجنة لوضع تصور شـامل لتعليم الموهوبين ورعايتهم في مرحلة التعليم الاساسي. بدأت اللجنة أعمالها بجمع المعلومات والبيانات اللازمة والإطلاع على المراجع والتجارب في هذا المجـال في الدول العربية والعالم من حولنا. ورأت اللجنة ضرورة حشد التأييد والتـشجيع من قطاعات المجتمع المختلفة خاصة قطاع المثقفين وأساتذة الجامعات والسياسيين فتبلورت فكرة إقامة حلقة نقاش حول تعليم الموهوبين ورعايتم بالـسودان تحـت شعار (تعليم الموهوبين تنمية للمجتمع وصناعة للمستقبل).

عقِدت هذة الحلقة في قاعة الشهيد الزبير في 12 أبريل 2004 تحت رعاية البروفسير الزبير بشير طه وزير العلوم والتقانة وشارك فيها جمع مـن أسـاتذة

الجامعات والسياسيين والتربويين. وناقشت هذه الحلقة ثمانية أوراق عمل عن فلسفة وأهداف تربية ورعاية الموهوبين وأسس الكشف عنهم وتجارب الشعوب في هذا المجال ومعلم الموهوبين والنظام التربوي للموهوبين وتمويل تعليم الموهوبين. وقد أوصت هذه الحلقة بالاتي:

- التخطيط والإعداد الجيد لتعليم الموهوبين قبل بداية التجربة.
- تعيين فلسفة وأهداف واضحة لتعليم الموهوبين.
- الإهتمام بالتعليم عموماً وتجويده لتخريج الموهوبين.
- إدخال تعليم الموهوبين كأحد التجديدات التربوية في سياسات التعليم.
- تعيين أسس ومعايير علمية لتصنيف وإختيار الموهوبين.
- تجريب أكثر من نوع واحد من أنواع الرعاية.
- تنويع مصادر التمويل.
- تعبئة المجتمع للمشاركة في رعاية وتعليم الموهوبين.

تم إعادة اللجنة وتشكيلها برئاسة مديرة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم الأستاذة مريم حسن عمر، وعضوية عدد من أساتذة الجامعات من المختصين في مجال الموهوبين ورعايتهم لتصميم المناهج. وقد سميت هذه اللجنة " باللجنة الفنية لتعليم الموهوبين ورعايتهم " وقد أُضِيف لها لاحقاً أعضاء يمثلون وزارة التربية الإتحادية لتكون بذلك لجنة قومية تعنى بتربية الموهوبين ورعايتهم في كل ولايات السودان. قامت هذه اللجنة بتحديد فلسفة وأهداف تربية الموهوبين ورعايتهم وتصميم المناهج الإثرائية وتدريب المعلمين وإختيار المدارس وتأهيلها والكشف عن التلاميذ الموهوبين والتعبئة الإعلامية وتوفير التمويل اللازم. ولتفعيل دور هذه اللجنة فقد تم إنشاء إدارة الموهوبين على مستوى وزارة التربية والتعليم الولائية للمتابعة والتنفيذ، وتقوم هذه الإدارة حالياً بالتنسيق مع اللجنة الفنية في وضع الخطط المجازة موضع التنفيذ (محمد، 2005).

2. 4. 3 فلسفة وأهداف تعليم الموهوبين ورعايتهم:

الفلسفة:

- الموهبة والتميز هبه من ا سبحانه وتعالى ينبغي تعهدها بالعناية والرعاية لتعود بالنفع على الفرد والمجتمع والأمة.
- إن رعاية الموهوب حق طبيعي له لما منحه ا سبحانه وتعالى لـه مـن قدرات وإمكانات لا تتوافر عند غيره. وحق إجتماعي ليساهم هذا الموهوب في نمو وتطور المجتمع والأمة. وحق إنساني لما يقدمـه الموهـوب مـن خدمة للناس بمختلف بلدانهم وأعراقهم وثقافاتهم.
- الطفل الموهوب أكثر عطاء في تطور المجتمع وتشكيل مستقبله التنمـوي أكثر من الطفل العادي.
- النظام التعليمي له القدرة على المساهمة بشكل خلاق في التنمية الشاملة من خلال برامج متكاملة للكشف عن الموهـوبين وحـسن رعـايتهم وتنميـة مواهبهم وتفجير طاقاتهم الكامنة.
- من الضروري منح كل طفل فرصة أن يتعلم وفقاً لقدراته وإمكاناته وعلى النظام التعليمي توفير الفرص المواتية لذلك (محمد، 2005).

الأهداف:

- تقديم العون للموهوبين والمبدعين لمواصلة نموهم الإبداعي وتفجير طاقاتهم وتدريبهم على التفكير والبحث العلمي والإكتشاف والتجديد والإختراع.
- إعداد كوكبة من المبدعين والمبتكرين لتولي مهمة قيادة البناء لدولة تتطلـع للتطور والنمو على أسس علمية وتقنية.
- توعية الموهوبين والمبتكرين بالمشكلات المزمنة والآنيـة التـي تواجـه المجتمع السوداني للمساهمة الإيجابية في حلها عن طريق التخطيط الـسليم والتفكير العلمي المنظم.
- تدريب الموهوبين على أساليب التقنية الحديثة وحسن إستثمارها في جميـع المجالات لإحداث التقدم المنشود وقيـادة التطـور علـى أسـس علميـة وموضوعية.

- تنمية الوعي البيئي لدى الموهوبين والمبدعين وتشجيعهم علـى إكتـشاف الطرق العلمية للمحافظة على البيئة وتنميتها وحسن توظيفها لصالح حيـاة الإنسان.
- تطوير شخصية الموهوب والمتميز ليصبح قادراً على التكيـف ومواجهـة التحدي (محمد، 2005).

2. 4. 4 تعيين المرحلة والصف الدراسي:

رأت اللجنة الفنية أنسب مرحلة لتنفيذ هذا المشروع هي مرحلـة التعلـيم الأساسي. ومن المعلوم أن هذه المرحلة قد تم تقسيمها حسب أطوار النمـو إلـى ثلاث حلقات. الأولى وتمتد من الصف الأول إلى الصف الثالـث وهـي مرحلـة التمييز عند الأطفال ويرمي المنهج فيها إلى تمليك التلميذ مهارات اللغة ومساعدته على التكيف مع النفس والبيئة المحيطة. والحلقة الثانية تمتد من الصف الرابع إلى الصف السادس وهي تمثل مرحلة الدخول إلى الرشد وركز فيهـا المـنهج علـى توظيف مهارات اللغة في إكتساب المعارف من حقول المعرفـة المختلفـة مـع إستثمار قدرات المتعلم في التكيف مع البيئة والمجتمع. أما الحلقة الثالثة فتغطـي الصفين السابع والثامن مكملة بذلك مرحلة التعليم الأساسي حيث يدخل التلميذ إلى مرحلة التكيف. ويركز المنهج في هذه الحلقة علـى تركيـز المعـارف وصـقل المهارات لإعداد التلميذ لمواصلة التعليم أو المشاركة في أنشطة الحياة المختلفة من خلال تنمية القدرة على التفاعل الايجابي مع المجتمع. ولقد رأت اللجنة الفنيـة أن تكون نقطة البداية لهذا المشروع هو الصف الرابع الذي يمثل بداية الحلقة الثانيـة من التعليم الأساسي (محمد، 2005).

2. 4. 5 التعبئة الإعلامية:

تم تكوين لجنة إعلامية للتعبئة الإعلامية تتكون من عدد من أعضاء اللجنة الفنية وبعض الإعلاميين. وقامت اللجنة بوضع خطة إعلامية للتعريف بالمشروع وإبراز أهميته وخططه وبرامجه وأولوياته وإستقطاب جهود المجتمع بأسره لدعمه

والوقوف بجانبه لإنجازه. وصدرت ثلاث رسائل إعلامية تحتـوي علـى فلـسفة وأهداف المشروع ومعايير الكشف عن التلاميذ الموهوبين وأسس إختيار المعلمين. وعقِد كذلك منتدى فكري بوكالة السودان للأنباء (سونا) للتعريف بالمشروع شارك فيه وزير التربية الولائي واللجنة الفنية لتعليم الموهوبين ورعايتهم. كما تم كـذلك إعداد وتنفيذ برامج إذاعية وتلفزيونية ومطبقات ونـشرات بالإضـافة للمقـالات المختلفة في الصحف السيارة.

وتم الإشتراك في أربعة منظمات لتعليم الموهوبين وهـي: المجلـس العربـي للموهوبين والمتفوقين – الأردن. هيئة الإبداع التربوي – أمريكا. المجلس الأوربي للقدرات العالية – ألمانيا. المجلس العالمي للأطفال الموهـوبين – أميركـا. وقـد إتصلت اللجنة الفنية بالمجلس العربي للموهوبين بالأردن وقـام منـدوبون منهـا بزيارة المجلس بالأردن حيث تم الحصول على بعض المراجع والكتب التي أعانت اللجنة الفنية في أعمالها (محمد، 2005).

2. 4. 6 إعداد المناهج:

ظهرت عدة برامج لرعاية الطلبة الموهوبين والمبدعين وتعلـيمهم ووفقـاً لنوع البرنامج يتم تصميم المنهج من هذه البرامج:

- برامج الإثراء: وتعتمد هذه البرامج على تدعيم المـنهج، أي تقـديم مـادة إضافية للموهوبين إلى جانب المنهج العادي. ويكون ذلك بإضـافة بعـض أوجه النشاط بحيث تنمي مواهب الطفل وقدراته.
- التسريع: ويقصد به السماح للتلميذ أن يدرس المواد الدراسية المخصـصة لصف معين في فترة زمنية أقل من المعتاد .
- تجميع المتفوقين: ويتم بعدة طرق فيها المـدارس الخاصـة بـالموهوبين والصفوف الخاصة بالموهوبين في المدرسة .
- تفريد التعليم: ويقصد به السماح لكل تلميذ بالإنطلاق في المنهج المرسـوم وفقاً لقدراته العقلية والجسمية وميوله ورغباته.

بعد أن قامت اللجنة الفنية بإستعراض الأنواع المختلفة لمناهج الموهوبين رأت أن يتم الأخذ بالمنهج الاثرائي في هذه المرحلة على أن تجرب الأنواع الأخرى لاحقاً. كما رأت اللجنة الفنية تجميع الموهوبين في مدارس منفصلة. مع الأخذ في الإعتبار أن منهج مرحلة التعليم الأساسي في السودان يتكون من خمسة محاور:

- محور الدين ويحتوي على الدين الإسلامي والدين المسيحي.
- محور اللغة وهو محور يعالج اللغة العربية أولاً واللغة الإنجليزية ثانياً إبتداء من الصف الخامس.
- محور الرياضيات ويبدأ مندمجاً مع اللغة العربية في الصف الأول ثم ينفصل عنه لاحقاً.
- محور الإنسان والكون وهو المحور الذي يركز على نشاط الإنسان من خلال حركته وهو يعمر الأرض ويتكون من العلوم والجغرافيا والتاريخ وعلم الإجتماع.
- محور الفنون التعبيرية والتطبيقية ويتناول المسرح والموسيقى والفنون والتربية الرياضية في الحلقة الأولى ثم المسكن والملبس والسلامة والغذاء والصحة في الحلقتين الثانية والثالثة.

بعد استعراض هذه المحاور وبعد قراءة متأنية لمحتوياتها رأت اللجنة الفنية أن يتم إثراء كل من اللغة العربية والرياضيات وذلك بالتعمق في المادتين والتوسع فيهما مع الإبقاء على الموضوعات المقررة أصلاً لتلاميذ المرحلة وعلى ضوء ذلك تم إضافة تدريبات وأنشطة وتمارين جديدة تتوافق مع حاجات التلاميذ الموهوبين وتتحدى قدراتهم.

أما بقية المحاور فقد رأت اللجنة أنها مناسبة للتلاميذ الموهوبين لإحتوائها على عدد كبير من التدريبات والأنشطة والتمارين. كما رأت اللجنة إضافة خمسة مواد جديدة لم تكن موجودة أصلاً في منهج الصف الرابع وهي الحاسوب، واللغة الإنجليزية، ومهارات التفكير، والألكترونيات، والحساب الذهني. قام بإثراء المناهج وإعدادها خبراء من المركز القومي للمناهج والبحث التربوي وبعض أساتذة الجامعات المختصين في هذه المواد. وعقدت ورشة عمل في

2005/3/22 لتقويم المناهج الاثرائية والمناهج الجديدة شارك فيها عـدد مـن المختصين والتربويين وعرضت هذه المنـاهج علـى عـدد مـن الخبـراء والمختصين الذين أبدوا ملاحظاتهم عنها وعلى ضوء تلك الملاحظـات ومـا تمخضت عنه ورشة العمل ثم تنقيح المناهج وتطويرها لتخرج في صـورتها النهائية (محمد، 2005).

2. 4. 7 اكتشاف التلاميذ الموهوبين واختيارهم:

طور الباحثون خلال النصف الثاني من القرن العشرين العديد من الأدوات التي إستخدمت في الكشف عن الموهوبين والمبدعين، من هذه ألأساليب : مقيـاس التحصيل الدراسي، مقاييس التفكيـر الإبـداعي، مقـاييس الـسمات الشخـصية والسلوكية، مقاييس الموهبة الخاصة، حكم الأبوين على الطفل الموهوب، إكتشاف الموهبة بواسطة المعلمين في المدرسة. بعد إستعراض كل تلك الأساليب قـررت اللجنة الفنية إستخدام مقاييس القدرات العقليـة والتحـصيل الدراسـي والتفكيـر الإبداعي بالإضافة إلى مقاييس السمات الشخصية. وعلى ضوء ذلك تـم توحيـد الإمتحان النهائي للصف الثالث في مدارس ولاية الخرطوم وعددها 1408 مدرسة ينتظم فيها 640.000 تلميذ وتلميذة وبعد تصحيح الامتحان تم اختيار 2419 تلميذاً وتلميذة من أوائل الصف الثالث في المدارس الحكومية والخاصة. ثم بعـد ذلـك تكون فريق عمل من المختصين من حملة الدكتوراه والماجستير لتطبيق مقـاييس الكشف عن الموهوبين وتم عقد ورشة عمل لتدريبهم على كيفية إستخدام المقاييس وتقويم أداء التلاميذ فيها.

بعد ذلك أخضع التلاميذ لعدة إختبارات في الذكاء والتفكير الإبداعي وبالتحديد فقد إستخدم اختبار الذكاء لجون ريفين (إختبار المصفوفات المتتالية العادية) وإختبـار التفكير الإبداعي لتورنس (إختبار الدوائر) كما إستخدم لاحقاً إختبار الذكاء لبينيـه للمفاضلة بين التلاميذ. والجدير بالذكر أن هذه الإختبارات تم تنقيحها وتطويرهـا لتتلاءم مع طبيعة التلميذ السوداني والبيئة السودانية، وبعد تصحيح الإختبارات تم إختيار أحسن 300 تلميذ تلميذة وفقاً لنتائج الاختبارات الـسابقة وخـضع هـؤلاء

التلاميذ لعملية مفاضلة دقيقة تم في نهايتها اختيار 75 تلميذاً 75 تلميذة علـى ان يكون عدد التلاميذ في المدرسة الواحدة من المدارس الثلاث المختارة 25 تلميـذاً و25 تلميذة (محمد، 2005).

2. 4. 8 اختيار المدارس وتأهيلها:

لعله من المهم بمكان أن تكون البيئة التعليمية في مدارس الموهوبين بيئـة حافزة وغنية تساعدهم على الإبداع والإبتكار وتفجير الطاقات الكامنة، لذلك فقد تم إختيار ثلاث مدارس في كل من الخرطوم والخرطوم بحري وأمدرمان. وقد تـم تأهيل هذه المدارس بالصورة المطلوبة. وقد أضيف لكل مدرسة مسرح وكافتيريا ومعمل للعلوم ومعمل للحاسوب وآخر للغات وحجرة للإقتصاد المنزلـي ووحـدة صحية ووحدة للإرشاد النفسي ومشغل وميادين للألعاب (محمد، 2005).

2. 4. 9 إختيار المعلمين وتدريبهم:

هناك إجماع تام بين التربويين والباحثين على أهمية دور المعلم في مدارس الموهوبين، وأن البرامج والأساليب المقترحة لتعليم الموهوبين والمتفوقين لا يمكن أن تأتي أكلها إلا بواسطة المعلم المؤهل الذي تكون لديه القـدرة علـى إسـتخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة تساعد الموهوبين على تفجير طاقاتهم الكامنة.

وتأسيساً على ذلك فقد تم إنتقاء 75 معلماً ومعلمة من حملـة البكـالوريوس مـن العاملين في مدارس ولاية الخرطوم وفق شروط معينة وإنتظم هـؤلاء فـي دورة تدريبية مكثفة في 14 مايو 2005 وقد إمتدت فعاليات هذه الدورة لـستة أسـابيع متواصلة تلقى فيها المعلمون محاضرات نظرية وعملية في علم نفـس الموهبـة، وخصائص الموهوبين، وطرق وأساليب الكشف عنهم، وبـرامج ومنـاهج تعلـيم الموهوبين، ومهارات التفكير وأساليب تنميتها، والبيئة الصفية المثيـرة، وتطـوير وحدات تعليمية للموهوبين، ومشكلات الموهوبين، والإرشاد النفسي لهم وتقويمهم، وتجارب عالمية للموهوبين وكيفية الإستفادة منها. كما تم في هذه الدورة مناقـشة المناهج الاثرائية التي ستقدم للموهوبين في الرياضيات واللغـة العربيـة واللغـة

الإنجليزية ومهارات التفكير والحاسوب والكون والتربية الإسلامية. في نهاية هذه الدورة تم تقويم أداء المعلمين وعلى ضوء هذا التقويم تم إختيار 39 معلماً ومعلمة ليقوموا بمهمة التدريس بمدارس الموهوبين. أختير من هذا العدد 19 معلماً ومعلمة للنظام في دورة تدريبية أخرى تتعلق بتصميم المناهج إلكترونياً وذلك فـي شـهر سبتمبر 2005 وإستمرت فعاليات هذه الدورة لمدة ستة أسابيع (محمد، 2005).

2. 4. 10 تمويل المشروع:

إن نجاح مشروع تعليم الموهوبين ورعايتهم يعتمد أساسـاً علـى تـوفير حاجاته من موارد مالية وبشرية لتحقيق أهدافه الطموحة. وهذا المشروع يحتـاج إلى الكثير من المال لتأهيل المدارس وإعداد المناهج وطباعتها وتوفير الأجهـزة والأدوات اللازمة. وحتى هذه اللحظة فإن هذا المشروع يعتمد اعتماداً كلياً علـى الدعم الحكومي الذي يزيد وينقص وفقاً لما حدد له فـي ميزانيـة وزارة التربيـة والتعليم الولائية وما يجود به والي الولاية ويأمل القائمون على أمر هذا المشروع في تكوين لجنة قومية تستقطب الدعم اللازم من الشركات والمؤسـسات ورجـال الأعمال والأفراد والمنظمات الدولية التي تعمل في هذا المجال (محمد، 2005).

2. 4. 11 الخطط المستقبلية لمشروع تعليم الموهوبين ورعايتهم:

1- تعميم نظام المدارس الخاصة بالموهوبين في ولايات السودان المختلفة ليكون هذا المشروع مشروعاً قومياً.
2- إستخدام بدائل أخرى في حالة تعذر إنخراط بعض التلاميذ في هذه المدارس بإستخدام أسلوب التسريع والمراكز الإثرائية الصيفية.
3- الإستمرار في التجربة في التعليم الثانوي والجامعي مما قد يـشكل نظامـاً تعليمياً جديداً خاصاً بهم.
4- حث الجهات الرسمية لإستصدار التشريعات القانونية الضرورية لتقنين هـذا المشروع وإعطائه سنداً قانونياً تشريعياً.

5- إخضاع التجربة للتقويم المستمر محلياً وإقليمياً وإعادة النظر في المناهج بصورة دورية.
6- الإستمرار في تدريب المعلمين وإخضاعهم لإشراف فني مكثف لتحسين أدائهم.
7- فتح المجال أمام المؤسسات التربوية ومراكز البحث والباحثين لإجراء البحوث المختلفة في كل ما يتعلق بتعليم الموهوبين ورعايتهم.
8- العمل على تكوين جمعية سودانية لرعاية الموهوبين وتفعيل نشاطها لتسهم في دعم المشروع.
9- إصدار اللوائح المنظمة لتعليم الموهوبين ورعايتهم.
10- إنشاء مدينة علمية خاصة بالموهوبين يمكن أن يستفيد منها بقية التلاميذ في المدارس الأخرى (محمد، 2005).

يتجلى لدى الباحثة بعض ثنايا إشراقات المستقبل الذي أضحى تحقيق الأمل فيه ممكناً فالدولة ومؤسساتها التربوية المعنية في هذا المجال هي التي من شأنها أن تحدد ماذا تريده من أبنائها، ومن هم الذين يحققون طموحاتها، وكيف يتم تحقيق هذه الأهداف. فما تم من مجهود يبين أن هذا هو الطريق إلى الصعود. وما هو موضوع من خطط هو الدَرَج الذي يقود إلى المجد.

2. 5 مشروع طائر السمبر

2. 5. 1 الهدف من المشروع:

مشروع طائر السمبر كما أوضح الخليفة (2008) هو مشروع بحثي يهدف أولاً: للكشف عن الأطفال الموهوبين في السودان، وثانياً المساهمة في رعاية هؤلاء الأطفال. وسمي المشروع تيمنا بطائر السمبر الشهير، الذي يحمل البشارة

بقدوم فصل الخريف استعدادا لموسم الزراعة . ويتوقع أن يحمل هؤلاء الأطفـال الموهوبون بشارة للسودان لأنهم ثروة قومية ومخزون إستراتيجي بشري حقيقـي تم كشفه في عمر مبكر وسوف تتم رعايته.

2. 5. 2 هاديات المشروع :

يهتدي مشروع طائر السمبر **أولاً**: بأخذ بعض الدروس والعبر في مجـال رعاية الموهوبين في الحضارة العربية الإسلامية في عصرها الـذهبي. **ثانيـاً** : يهتدي المشروع بالإستفادة من التجارب العالمية المعاصرة في مجال الكشف عـن الموهوبين ورعايتهم. **وثالثاً** : الإستنارة بالتجارب الإقليمية المتمثلة في مجهودات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ومدرسة اليوبيل للأطفـال الموهـوبين بالأردن، والمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. **ورابعاً:** الإهتداء بالإسـتراتيجية ربع القرنية لجمهورية السودان خاصة المجال الخاص بتحـولات ثـورة العلـم والمعلومات، والثورة التكنولوجية، وتفجير المعلومات والإكتشافات وإكساب المتعلم أنماط التفكير وبخاصة التفكير الناقد والإبـداعي والعلمـي والموضـوعي. وأن السودان يذخر بثروة عقلية لم يلتفت إلى حجمها وقيمتها حتـى الآن بمـا يكفـي (الخليفة، 2008).

2. 5. 3 مدة المشروع :

يرتبط مشروع طائر السمبر بدراسة تربوية سيكولوجية طوليـة للأطفـال الموهوبين لمدة (25) عاماً. أثبتت التجارب الخاصة في الكشف عن الموهـوبين أهمية الدراسات التتبعية كما في دراسة لويس تيرمان الشهيرة في أمريكـا التـي بدأت عام 1920 عندما كان الأطفال بين 9-11 سنة. ومصادفة إرتبط المـشروع وتداخل مع الإستراتيجية ربع القرنية للسودان. ويركز المشروع على جوانب النمو العقلي (خاصة الذكاء والإبداع)، والنمو الإجتماعي والنمـو الإنفعـالي، والنمـو الروحي للأطفال الموهوبين. وهو بإختصار مشروع للتنمية المتكاملة والمـستدامة

للأفراد. ويتوقع أن يستمر المشروع للمجموعة المكتشفة الأولى من الأطفال حتى عام (2027)، وربما تكون هي بداية العطاء العلمي لهم. ويضع المـشروع فـي حسبانه المتغيرات التي يمكن أن تحدث بالنسبة للأطفال الموهوبين فـي مراحـل مختلفة من النمو. واثبتت نتائج بعض البحوث الميدانية بأنّه ليس هنـاك طريـق واضح بين الموهبة في الصغر والعبقرية في الكبر (الخليفة، 2008).

2. 5. 4 إنجازات المشروع في المرحلة الأولى:

1/ المخيم الصيفي الاثرائي الاول 2003:

من أكثر الفوائد التي يمكن ملاحظتها والتي تدعم التطور الإجتماعي والنفسي المناسب للأطفال الموهوبين كما أشار السرور (2003) هي ما تحققه المخيمات الصيفية وبرامج العطل الإثرائية والمؤسسات المتعلقة بخدمات الموهوبين، إذ يشعر الطفل الموهوب أن له نظراء وزملاء ينتمي لهم، كما ويحصل على خبرات تعليمية أكثر ملائمة. فمجرد شعور الطفل الموهوب أنه مقبول مع فريق من نظرائه فهذا بحد ذاته مؤثر فعال، وهذه البرامج تؤدي خدمات تراعي حاجات كثيرة للموهوب، فتقوم بتغطية كل النقص في الجوانب التعليمية والخبرات الشخصية الذاتية والنفسية المفقودة في البرامج التعليمية العادية. لذا تم كما أشار الخليفة (2008) تحت إشراف إدارة التدريب والتطوير التربوي إجراء مسح شامل لمرحلة الأساس بحثاً عن درجات الذكاء العالية تعبيراً عن الموهبة العقلية. وفي السنة الأولى لمشروع طائر السمبر تم اكتشاف (30) طفلاً موهوباً (21 من الإناث، و9 من الذكور) من خلال مصفوفة شملت درجات الذكاء أولاً، وثانياً التحصيل الدراسي، وثالثاً درجات الرياضيات. ويمثل هؤلاء الأطفال نسبة (6%) من مجموع (480). ومن بين هؤلاء الأطفال اشترك (20) طفلاً في المخيم الصيفي الإثرائي الأول. وتم تكييف بعض البرامج الإثرائية العالمية الخاصة برعاية الأطفال الموهوبين لتتناسب مع البيئة السودانية. وغطى نشاط المخيم الصيفي أنشطة أكاديمية، ورياضية، وروحية، وبرنامج للتصوير الفتوغرافي،

والموسيقى، والرسم، وبرنامج مكثف ومتقدم في الحاسوب، وعروض فيديو عن الأطفال الموهوبين. كما شمل البرنامج على زيارات لبعض المؤسسات الحكومية والخاصة. كما تم تقديم (10) محاضرات في المخيم شملت (1) هندسة الجينات (2) البيئة والإنسان (3) صحة الحيوان (4) نحن والمناخ (5) الأحياء الدقيقة (6) فكر بصورة جديدة (7) فيزياء السطوح (8) مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال (9) كيف يعمل الدماغ (10) المشاريع البحثية في وزارة العلوم والتقانة. وقدم جميع هذه المحاضرات أساتذة متخصصين من جامعة الخرطوم بمن فيهم راعي المشروع وزير العلوم والتقانة (الخليفة، 2008).

2/ المخيم الصيفي الإثرائي الثاني 2004:

تم مشروع مسحي كبير للكشف عن الأطفـال الموهـوبين خـلال العـام (2003ـ 2004) إذ طبقت مصفوفة شملت خمسة أسـاليب هـي الرياضـيات، والعلامات المدرسية كمؤشر للتحصيل الدراسي ، ومقياس الـذكاء (المـصفوفات المتتابعة)، ومقياس للتفكير الابتكاري (اختبار تورانس للدوائر)، وقائمة تقـديرات المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين (مقياس رينزولي)، ومقيـاس وكـسلر لـذكاء الأطفال الطبعة الثالثة. وتم تطبيق هذه الأساليب لتلاميذ الحلقة الثانية بالمؤسسة في ولاية الخرطوم وعددهم (1040) طفلاً. وتم الكشف عـن (52) طفـلاً موهوبـا ويشكلون نسبة (5%) من مجموع الأطفال في المدرسة. وفي هذه السنة 2004 تم إكتشاف أول طفل خارق في عالم الفضاء (سمبر1).

وتم الدعم المادي والمعنوي للمشروع من قبل وزير العلوم والتقانة، بنـاء علـى نتائج الكشف تم الإعداد لمشروع إثرائي للأطفال الموهوبين فـي صـيف 2004 وذلك لتنمية المواهب المختلفة للأطفال من خلال تطبيق نظرية هاورد جاردنر عن "الذكاءات المتعددة" التي ترتبط بالوعي بالطرق المختلفة التي يتعلم بهـا الأطفـال الموهوبين. وعقدت اللجنة المشرفة على البرنامج إجتماعاً مع أسر هؤلاء الأطفال والذين أبدوا حماساً غير عادي للمشروع من خـلال إسـتجابتهم للـدعم المـادي

والمعنوي. وتمثل هذه الإستجابة نوع من الشراكة "الذكية" بين الأسرة والمدرسة. ومن حيث ينتهي المخيم الصيفي تبدأ الأسرة في مواصلة دورها الرعائي.

وشملت الرعاية في المخيم مجالات التفكير الإبتكاري، والفنـون الجميلـة، والمطارحات الشعرية، والدراما، والموسيقى، والرياضة، والحاسوب، والمهارات اليدوية، والبحث العلمي. كما إشتمل المخيم على محاضـرات علميـة، وموائـد مستديرة، وورش عمل يديرها الأطفال لمناقشة قضايا مختلفة (الملاريا، الإيـدز، الجينات)، وعروض فيديو، وخلاوي، وإرشاد نفسي، وزيارات ميدانيـة لـبعض المواقع ومقابلات مع بعض القادة فضلاً عن الرحلات العلمية والترفيهيـة. مـثلاً شملت المحاضرات المقدمة: تاريخ العلوم عنـد العـرب، وثـورة المعلومـات، ومهارات التفكير الإبتكاري، والمجموعة الشمسية، وإمكانية الحياة خارج الأرض، وهندسة البترول، والعمارة، وعالم الحيوان، والطاقة الشمـسية، والملاحـة فـي الكمبيوتر، وفن القيادة (الإمام المهدي)، والإعجاز العلمي فـي القـرآن الكـريم، والجهاز العصبي، والفن التـشكيلي، والترجمـة الفوريـة، وهندسـة الـصوت (الموسيقى)، وموسيقى الشعر، وإدارة الوقت، والكتابة الإبداعية (الخليفة، 2008).

3/ الكشف عن الموهوبين 2005:

تم تكييف بعض أساليب الكشف عن الأطفال الموهـوبين مـن التجـارب العالمية، الأمريكية والأوربية منها، فضلاً عن بعض التجارب الإقليميـة خاصـة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) والتجربة الأردنية المتمثلة فـي مدرسة اليوبيل. لقد أوصت الألكسو بتطبيق الإختبـارات التاليـة للكـشف عـن الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي بالعالم العربي وهي: (أ) الذكاء العام، (ب) الإبتكار و(ج) تقديرات المعلمين للتلاميذ الموهوبين، (د) التحصيل الدراسي العام، وتمرحلت عملية تطبيق هذه المقاييس على النحو التالي:

(1) تم اعداد مجموعة كافية من المقـاييس الـسيكولوجية مـن قبـل إدارة الموهوبين بالوزارة.

(2) تدريب مجموعة من مساعدي البحث على عملية تطبيق المقاييس والتأكد من تقدير الدرجات.

(3) عمل ترقيم لكل الإستمارات المجموعة من التلاميذ بأخذ رقم متسلسل من الرقم 1.

(4) تصحيح الإستمارات المجموعة بواسطة مساعدي البحث ورصد درجات الذكاء والإبداع.

(5) مراجعة جميع الإستمارات وتدقيق الإستمارات المختلف عليها من حيث التصحيح وجمع الدرجات الكلية.

(6) إدخال البيانات المجموعة في الحاسوب فضلاً عن مراجعة هذه البيانات التي تم إدخالها.

(7) إجراء التحليل الإحصائي للبيانات المجموعة عن طريق نقاط القطع كأساس للمفاضلة بين التلاميذ.

(8) قياس درجة كفاءة المقاييس المستخدمة في الكشف عن الأطفال الموهوبين. وتم الكشف عن حالات متطرفة بنيل درجات عالية في الذكاء ومنخفضة في الإبداع أو مرتفعة في الإبداع ومنخفضة في الذكاء. وتم اجراء معالجة عادلة لهذه المجموعة المتطرفة.

(9) كفلت اجراءات الكشف عن الأطفال الموهوبين نوع من المساواه والعدل بعدم تسرب أي طفل وبذلك تم تجاوز ما يسمى القبول الزائف لمدارس الموهوبين، فضلاً عن الرفض الزائف.

وفي العام الدراسي 2005-2006 تمت عملية الإستفادة من تجربة الكشف عن الأطفال الموهوبين في العام السابق مع إجراء بعض التعديلات الضرورية منها إستخدام إختبار الخطوط بدلاً عن الدوائر في مقياس تورانس للتفكير الإبتكاري وكذلك عمل إختبار للتحصيل الدراسي بالنسبة للأطفال شمل اللغة العربية، والقرآن والرياضيات والخيال (الإنشاء)، كما تمت زيادة مراكز الكشف من 3 إلى 7 مراكز فضلاً عن زيادة عدد مساعدي البحث. وتم تطبيق الإختبارات والمقاييس في يوم واحد لمجموعة من الأطفال عددها 1680. ونسبة لقلة هذا العدد مقارنة

مع العام السابق 2005 تم إعلان آخر لعمليات التصفية والقياس وتم تقديم نـسخة معدلة من مقياس للإبداع شمل الخطوط المستقيمة بدلاً من العمودية كما تم وضع صورة ثانية من إختبارات التحصيل. وتم تطبيق هذه المقاييس والإختبارات لملحق عدده 185 طفل، وبذلك يصبح العدد الكلي من الأطفال 1865. وفي العام 2006 تم الكشف عن 150 طفل موهوب وفي العام 2007 تم الكشف كـذلك عـن 150 طفل موهوب من بين 10000 مرشح. وبذلك بلغ العدد الكلي للأطفال الموهـوبين عام 2008 بولاية الخرطوم 600 يتوزعون علـى ثلاثـة مـدارس بـالخرطوم وأمدرمان والخرطوم بحري، بمعدل 200 طالب موهوب بكل مدرسة. وتم تطوير مناهج إثرائية خاصة بهذه المدارس يقوم بتدريسها أساتذة تم تدريبهم على عمليـة رعاية الأطفال الموهوبين.

وفي ختام هذا العرض يمكن القول أن مشروع طائر الـسمبر، وبرنـامج رعاية الموهوبين والمتفوقين إستطاعا أن يقدما تجربة ثرة واضحة الملامح إكتملات لها كل عناصر النجاح الذي تمثل في تنفيذ البرامج والخطط الموضـوعة بنـسب تجاوزت ماهو مخطط له، وإستطاع البرنامج الخروج إلى الساحة العريضة لـدى الأسر والمؤسسات التربوية الخاصة والعامة. ويخطط مشروع طـائر الـسمبر، وبرنامج رعاية الموهوبين والمتفوقين لتطوير التجربة أكثر وأكثر لتقديم الجديـد والمفيد لهؤلاء الأطفال الموهوبين (الخليفة، 2008).

2. 6 تجربة مدارس القبس لرعاية الموهوبين:

تتكون مرحلة الأساس في منظومة القبس من المـدارس التاليـة: مدرسـة البنين أركويت (43) ، مدراس البنات أركويت (43) ، مدارس البنين الخرطـوم بحري ، مدارس البنات الخرطوم بحري ، مدارس البنـات القـسم الدبلوماسـي

(العمارات) ، مدرسة البنين القسم الدبلوماسـي (العمـارات) ، مـدارس البنـين أمدرمان العرضة، ومدارس البنـات أمـدرمان العرضـة ، ومـدارس البنـين بورتسودان (وسط المدينة) ، ومدارس البنات بورتسودان . وقد بدأت المدرسة ب (98) تلميذا وتلميذة ، وبلغت : (2500) فـي (2002/2000)، و(3700) فـي (2003/2002) ، وتجاوزت (5000) تلميذ وتلميذة في (2004/2003م) .

وتوجد في مدرسة القبس أقل نسبة في السودان من حيث عدد التلاميذ مقابل كل معلم (1:14)، هذا غير الكوادر الأخرى من مديرين، اختصاصيات علم النفس المدرسي، ومشرفات الفصول حيث تبلغ نسبة هؤلاء إلى التلاميذ (11:1). كما أن متوسط حجم الفصل (25) تلميذاً، والفصول مجهزة بالإضاءة اللازمة، والتكييـف والتهوية، والوسائل، والتقنيات التربوية المتطورة، كما تتفـرد مدرسـة القـبس بالخرطوم بساحاتها، وميادينها، ومبانيها المتميزة.

وعلى قمة مرحلة الأساس مدير المرحلة، وعلى رأس كل مدرسة مـدير، ولخصوصية مرحلة الأساس بأعوامه الثمانية، فقد قسمت المؤسسة مرحلة الأساس إلى ثلاث مدارس (حلقات)، على رأس كل منها مدير: وهي الحلقة الأولـى مـن الصف الأول حتى الصف الثالث، الحلقة الثانية من الصف الرابع حتى الـسادس، الحلقة الثالثة من الصفين السابع والثامن. ويتكون الهيكل الإداري في كـل حلقـة دراسية من: ضباط المدارس، معلمي المواد الدراسية المختلفة، البحث الإجتماعي، والإرشاد المدرسي، وشؤون التلاميذ، الموجهين الفنيين، والإسـتقبال، والوحـدة الحسابية، والمشرفات، والعمال، ومعلمي النشاط اللاصفي (الرياضـي والفنـي) (مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص ، 2002أ). تـولي المدرسـة عنايـة خاصـة بالأنشطة غير الصفية، ذلك لأهميتها في صقل شخصية التلميـذ، كمـا وفـرت المدرسة بيئة مدرسية مثالية من حيث المباني، والفصول، والـشروط الفيزيقيـة (الإضاءة، التكييف، التهوية)، والمقاعد المريحة، كما تهتم بـالتراث والمعاصـرة (القبس ، 2003ب).

وترى المؤسسة أن من لوازم إعداد جيل القادة: (أ) التربية الجماليـة فـي المظهر، والبيئة، والإبداع (ب) القيم والسلوك وتتمثل في: الإنـضباط، والخلـق

القويم، وأداء الواجبات (ج) النشاط التربوي، والرياضـة، والثقافـة، والزيـارات والرحلات (د) الأداء الأكاديمي: الخطة، والتنفيذ، والمتابعة (هـ) التعليم العملـي: الكمبيوتر، والمعامل، والمراسم (و) رفع معدلات التحـصيل، وإدارة المـستويات المختلفة، وتحسين المستوى، والمعـسكرات، والتحليـل والمراجعـة (ز) دعـم الخبرات: السمنارات، واللقـاءات، والبرلمانـات، وبـرامج مدرسـة المجتمـع، والجمعيات المدرسية، والأسابيع الأكاديمية.

وهناك العديد من الأنشطة التربوية والمواهب التي ترعاها المؤسسة مثـل: الفنون التعبيرية، والمسرح، والإنشاد، والإذاعـة المدرسـية، والخـط العربـي، والتصوير، والرسم، والتلوين. النشاط الإجتمـاعي: الجمعيـات، والإحتفـالات، وبرلمانات الطلاب، والزيـارات والـرحلات، والمعـارض. التطويرالتربـوي: الإختبارات الشهرية والفترية ، والتصحيح اليومي، وبرنـامج الـتعلم التعـاوني. المتابعة: توقيع النتائج، والإتصالات الأسرية، والنـشرات، ولقـاءات الأمهـات. تحسين المستوى: رفع الحد الأدنى لإنتقال التلميذ من صف إلى آخر، ومعسكرات الصفوف النهائية المفتوحة والمقفولة، والعناية الطبية داخل المدرسـة ، وبرنـامج الأوائل وتكريم المتفوقين، وبرنامج رعاية الموهوبين والمتفوقين، وبرنامج النادي الصيفي، وبرنامج البحث الإجتماعي والإرشاد المدرسي ، وبرنامج الكورت لتعليم التفكير، والمدرسة الألكترونية ، والمكتبة الحرة من أجـل الإطـلاع، والمرسـم لرعاية المواهب، وإنفردت القبس مؤخراً (2002 – 2004) ببرنـامج المدرسـة الرائدة الذي تطبق فيه آخر ما توصلت إليه أساليب التربية والتعليم فـي العـالم، وذلك على خمسة محاور :

المحور الأول : البحث الاجتماعي والإرشاد المدرسي:

تعمل شعبة البحث الإجتماعي والإرشاد المدرسي بالتضامن مـع وحـدات شؤون التلاميذ على المتابعة الوقائية، والعلاجية، والتشخيصية، والتقويمية الدائمة، لتحقيق التوازن اللازم بين التلميذ والمنهج من ناحية، وبين البيت والمدرسة مـن ناحية أخرى. ويوجد بمرحلة الأساس في مدارس القبس بولاية الخرطوم (10) من

إختصاصيات علم النفس المدرسي يعملن في شعبة البحث الإجتماعي والإرشاد المدرسي.

المحور الثاني: التعليم التعاوني:

وهو أسلوب يكفل مساهمة التلميذ من التعلم الذاتي مما يطور المعرفة، ويؤكد المعلومات ويكسب الثقة اللازمة لبناء الشخصية القيادية، مع تنمية القيم الخلقية المتمثلة في التعاون والصدق.

المحور الثالث: رعاية الموهوبين والمتفوقين:

وذلك بتطبيق مناهج خاصة متطورة تهدف إلى صقل الموهبة، وتحويل التفوق إلى طاقة خلاقة على قاعدة من القيم والمثل الفاضلة.

المحور الرابع: التعليم الذكي:

والذي يعد آخر ما توصلت اليه أساليب التعليم الحديثة في العالم ويرمي إلى إلغاء السلبية التي يتصف بها التلميذ في حال تعليمه "تعليماً يجعله جهاز إستقبال". إن هذا البرنامج يؤدي إلى تعليم التلميذ كيف يتعلم بنفسه، وكيف يستنبط النتائج، والأحكام ويربط بين المعارف.

المحور الخامس: المدرسة الإلكترونية:

والتي تستخدم الإنترنت من التراسل المباشر بين البيت والمدرسة بمناهج وموجهات وبرامج عامة مع ملف خاص بكل تلميذ يحتفظ ولي أمره فقط برقمه السري. وتتويجاً لهذه المجهودات الضخمة في العمل التربوي، فإن المؤسسة قد حصلت على شهادة الآيزو (شهادة مواصفات الجودة العالمية) في الخدمات التربوية.

2. 6. 1 برنامج رعاية الموهوبين والمتفوقين في مدارس القبس:

من أهم القيم التى حرصت مدارس القبس على نشرها في البلاد هي نـشر ثقافة الموهبة، وذلك من خلال برنامج رعاية الموهوبين والمتفوقين، الذي بدأ منذ 15 أكتوبر 2002 (مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص ،2003ج) ، حيث اسـتطاع هذا البرنامج كأول برنامج في هذا المجال في السودان أن يقدم تجربة ثرة واضحة الملامح إكتملت لها كل عناصر النجاح، الذي تمثل في تنفيذ البـرامج، والخطـط الموضوعة بنسب مقدرة، وقد وجد البرنامج إهتماما مـن المؤسـسات التربويـة الخاصة والعامة.

يضع البرنامج هدفاً إستراتيجيا هو الكشف عن الأطفال الموهوبين، وتقديم الرعاية المناسبة مثل البرامج الإثرائية، أو التـسريعية، أوالتجميعيـة، وغـرف المصادر. كما يسعى لتقديم الإرشاد المستمر لهم ولأسرهم من خلال برامج بنـاء الشخصية والقيم والمهارات، ويستهدف البرنامج الموهوبين في المراحل الدراسية الثلاث.

2 .6 .2 إنجازات البرنامج:

(1) الكشف عن (80) طفل موهوب عقلياً في الفئـة العمريـة (9-13) سـنة، وعدد (15) موهوب في المجال التقني والمخترعات في عمـر (10-19)، ثم وضعت برامج علمية أعدها خبراء ومستشاري المدرسة لرعايتهم.

(2) تطبيق مقاييس علمية متقدمة في الكشف عن الموهوبين تمثلت في مقيـاس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة (WISC-III)، مقيـاس المـصفوفات المتتابعة العادي، إختبارات التحصيل الدراسي، مقاييس الإبـداع، مقـاييس السمات السلوكية، ترشيحات المعلمين، ترشيحات الخبـراء فـي الأنـشطة اللاصفية.

(3) نشر أوراق تعريفية بالبرنامج تم توزيع (7000) نسخة منها.

(4) نشر أوراق إرشادية لأسر الموهوبين بعدد (7000) ورقة.

(5) تنفيذ دورة تدريب رقم (1) للمعلمين والمرشدين علـى مفهـوم الموهبـة، وسمات الموهوبين، وأساليب الكشف، وأسس الرعاية فـي ينـاير (2003) واستفاد منها (43) معلماً. وقد كانت هذه الدورة حدثاً تربوياً فريداً باعتبارها أول دورة في السودان هذا المجال.

(6) تنظيم المخيمات الإثرائية الصيفية منذ مايو (2003)، وشارك فيها أطفـال القبس، ومدارس مختلفة.

(7) أخذ البرنامج عضوية في المجلس العربي للموهوبين بالأردن.

(8) الإنضمام لعضوية المجلس العالمي للموهوبين والمتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية.

(9) للبرنامج عضوية في هيئة اليونسكو.

(10) شارك برنامج الموهوبين في مهرجان الشباب العربي بالخرطوم بمعـرض فني.

(11) شارك برنامج الموهوبين في مؤتمر الأطفال العـرب الثالـث والعـشرين بالأردن.

(12) شارك برنامج الموهوبين في المؤتمر الثالث للمجلس العربـي للموهـوبين والمتفوقين بالأردن.

(13) شارك برنامج الموهوبين في ملتقى الأطفال السابع بالشارقة.

(14) شارك برنامج الموهوبين في مؤتمر الملكة هالة بنت دعيج بالبحرين.

(15) شارك برنامج الموهوبين في مؤتمر وزارة التربية والتعليم الخاص برعايـة الموهوبين.

(16) قدم الموهوبون محاضرات مختلفة، وسمنارات علمية وأدبية في أسبوع اليتيم في أبريل الماضي.

(17) برنامج الموهوبين له مشاركة فعالة في مؤتمر "أطفال وبس" الذي ابتدأ فـي أبريل (2004) تحت رعاية شركة سودانيز ساوند.

(18) يهتم برنامج الموهوبين بالتوثيق لكل موهبة، وعمل ملف لكل موهوب.

(19) لبرنامج الموهوبين مكتب إستشاري ولجان رعاية في كل مدرسة بالمؤسسة.

تلاحظ الباحثة من خلال هذه التجربة التي هي بمثابة اللبنة الأولى لبرنامج الرعاية المتكاملة للموهوب بالسودان إستطاعت أن تقوي أساس هذا الكيان بهـذا الجهد الذي تطمح الباحثة أن يتواصل ويرتقي ويحقق الهدف الذي يرجـوه كـل غيور على وطنه يتطاول إلى السمو والرفعة بهذا الجيل إلى المستقبل المأمول.

2. 7 برنامج العبق (UC MAS)

(Universal Concept of Mental Arithmetic System)

(المفهوم الشامل لنظام الحساب الذهني)

2. 7. 1 لمحة تاريخية عن البرنامج:

يرجع إستخدام العداد إلى عام 2000-3000 قبل الميلاد وكان يسمى Zhusuan. وإستخدم برسم خطوط على الرمال، ثم إستخدم الظلط الصغير للعد، وعرف في حضارة بابل بإسم (العبق)، ومن منطقة بغداد إنتشر في بقية المناطق. وسوف نستخدم الإسم العربي للعداد وهو (العبق). أيضاً إستُخدم في اليونان القديمة وسميت Groove Zhusuan، في عصر الرومان. وفي الصين كان أساس حساب اللوغاريثمات في عام 770-476 قبل الميلاد، وفي القرن السادس عشر قدم أول زوسوان Zhusuan في اليابان من الصين، تمت دراسته لمدة 400 عام وطور ليصبح Abacus Zhusuan (إستخدم أيضاً في كوريا والولايات المتحدة والبرازيل). وتطور في ماليزيا من خلال برنامج اليوسيماس. (المبادرات التربوية، 2007).

2. 7. 2 التعريف عن البرنامج:

يعتمد نظام برنامج المفهوم الشامل لنظام الحساب الذهني على إستخدام (العبق Abacus)، حيث تستخدم اليدان لتحريك خرزات العداد مما يجعل عملية التوازن في تنمية الجانب الأيمن والجانب الأيسر من المخ أمراً سهلاً، وهذا يؤهل

الأطفال للقيام بالعمليات الحسابية بدقة وسرعة. كما أنه ينمي مهارات الإبداع والإبتكار والتذكر والمهارات المرئية، فهو برنامج تعليمي. وقد حصل البرنامج على شهادة ISO 9001 من MB Trade في المملكة المتحدة (المبادرات التربوية، 2007).

2. 7. 3 أسباب فكرة إنشاء برنامج العبق:

نشأت فكرة البرنامج بناء على نفور الأطفال من مادة الرياضيات التي هي أساس تقدم الدول، فعدم إستخدام الرياضيات يؤدي إلى عدم إستخدام المخ وإمكانياته بكفاءة، ويكون التفكير بطيئاً بشكل عام، فمخ الإنسان شبكة معقدة التركيب، ويتحدد مستوى ذكاء الفرد ليس فقط بحجم المخ ولكن بمدى فعالية الشبكة المخية بشكل عام. فالأذكياء الذين يمتلكون شبكة مخية متميزة تحتوي على 10 إلى 15 مليون خلية تتفاعل معاً، في حين أن ضعاف الذكاء تتفاعل كل خلية لديهم بطريقة منفردة وبالتالي تكون مقدرتهم على التفكير بطيئة (المبادرات التربوية، 2007).

وقد أشار عالم النفس أنوخين Anokhin إلى ممرات خلايا المخ التي تصل إلى أكثر من 15 مليون ممر تربط الخلايا بعضها البعض، وكل ممر من هذه الممرات تمثل مجموعة من البيانات والمعلومات. فلا يوجد حدود للمعرفة لأن الخلايا تتوسع مقدرتها التخزينية وبالتالي التذكر. ولا يستطيع أي فرد أن يستخدم خلايا مخه استخداماً كاملاً، كما أن هيكل تكوين الخلايا واحد بالنسبة لجميع الأطفال حديثي الولادة ولكن التنمية اللاحقة للخلايا هي التي تسبب النجاح الحقيقي. (المبادرات التربوية، 2007).

كما أثبتت دراسة استقلر (Stigler, 1984) حول تطور المعرفة والمهارة في حل بعض المشكلات بواسطة إستخدام العداد فأوضح أن زمن الإستجابة وتكرار الأخطاء عند حل المشكلة يقل مع زيادة مستوى المعرفة. كما أن دراسة دينو (Dino, 2005) حول حساسية الدماغ التي أجراها بين الطلاب الذين تعلموا الحساب الذهني وبين الذين لم يتعلموا في نفس الفصل وبنفس المدرسة، لمعرفة قدرة البرنامج في تعزيز الذكاء لدى الأنسان، فأثبتت دراسته أن الأطفال الذين

خضعوا للبرنامج تفوقوا على الذين لم يخضعوا له في سرعة الحساب، والملاحظة الفورية، والذاكرة المستقرة، والتركيز الثابت، وقوة التخيل.

كما ذكر جميع المعلمين والأباء أن الأطفال أصبحوا أذكياء بعد تعليمهم الحساب الذهني فلم يظهر أثر ذلك في أدائهم الأفضل في الرياضيات فحسب بل في كل المواد الأخرى وذلك بسبب النمو الكبير للقدرات والإمكانيات العقلية لديهم. فإستخدم هذا البرنامج لتنشط المخ الذي يتكون من جانبين أولاً الجانب الأيمن: الذي يختص بالألوان، والموسيقى، والتخيل، والمشاعر، والأحاسيس، وأحلام اليقظة، والتفكير الإبداعي والإبتكاري. والجانب الأيسر: الذي يختص بالمنطق، والتعلم، والعمليات الحسابية، والتحليل، والمتابعة والحقائق والتذكر. حيث كان التركيز سابقاً على نمو الجانب الأيسر من المخ، ويظهر ذلك في التركيز على تعلم القراءة والكتابة والحساب والتحليل والمنطق والتعلم النظري والأكاديمي، بينما الإهتمام أقل في فروع الموسيقى والحساب الذهني والفنون بأنواعها المختلفة. فهذا البرنامج لا يهتم فقط بتنشيط الجانب الأيمن من المخ ولكن ينشط المخ بشكل عام. ففي عام 1946 تم عرض سرعة إستخدام العداد في اليابان في مسابقة بين خبراء يابانيين ومشتغلين على مستوى رفيع في استخدام الآلات الحاسبة، فكان العداد في المقدمة في عمليات الجمع والطرح والقسمة، بينما كانت الآلة الحاسبة في المقدمة في عمليات الضرب. (المبادرات التربوية، 2007).

2. 7. 4 المرحلة العمرية المناسبة لتنمية وظائف المخ:

توصل الخبراء لتعليم الحساب الذهني في الصين أن العمر المناسب لتنمية وظائف المخ هم الأطفال من عمر 4 إلى 12 عاماً، فلاحظوا عليهم الآتي:

- يبدأ الطفل ذو الخامسة في تنمية عضلات اليدين وتزداد سرعة النمو عند الثامنة أو التاسعة، حيث يتم بناء القوة وتكون حركة الأصابع أكثر مرونة، وهو السن المناسب لتحريك خرزات العداد. بالإضافة إلى أن الطفل في هذه المرحلة يشعر بإستقلالية في تكوين مهارات ذهنية مختلفة.
- استخدام العداد يماثل استخدام العينين واليدين والفم والمخ في هذه السن.
- يزن مخ ألطفل ذو الست سنوات 1200 جم أي حوالي 68% من الكبار، في هذه السن يقترب ألطفل من إدراك الأحاسيس، الإدراك الشفهي للأصوات، مرونة عضلات الأصابع.
- إن تعليم الحساب الذهني بطريقة الصور هي أساس المعرفة الحسابية في هذه المرحلة، حيث لا يشعر الأطفال بعبئ المذاكرة، لذا فإذا تم تقديم تعليم الحساب بالصور في هذه المرحلة لا يمل الأطفال الإستذكار فيما بعد خاصة في فروع الفيزياء والكيمياء والرياضيات.
- يكون الأطفال في هذه السن متميزون عن أقرانهم الأكبر سناً، لأن الأطفال لديهم حب إستطلاع بطبيعتهم ويستوعبون الأشياء بطريقة مباشرة. (المبادرات التربوية، 2007).
- أثبتت دراسة لدينو (2005) أن أطفال الروضة عند مقارنتهم بتلاميذ تتراوح أعمارهم بين 8-9 سنوات جميعهم خضعوا للبرنامج لمدة ساعة واحدة كل أحد، فوجد أن أطفال الروضة بدأوا بتكوين صورة في الدماغ بعد 3 شهور وقاموا بعمليات الجمع والطرح بسرعة وبدقة. ولكن تلاميذ الإبتدائية استطاعوا ذلك بعد نصف عام أن يتقنوه. مما يضيف ذلك أنه كلما خضع الطفل لهذا البرنامج في السن المبكرة التي تقررت لتعليمه كلما كان ذلك أسهل وأسرع وأدق في تعليمه من السنين المتقدمة التي قُررت لتعلمه.

2. 7. 5 كيفية التعلم بالعداد:

يبدأ الأسلوب التعليمي بالتعرف على العداد وأجزاءه. وبالتدريب المتكرر على العمليات الحسابية بإستخدام العداد بواسطة إصبعي الإبهام والسبابة بطريقة

معينة يتم تدريب الطفل عليها، فينطبع شكل ونظام تكوين العداد Imprinted في مخ الطفل. وبعد فترة وقبل نهاية البرنامج تسحب الأداة (العداد) ويستطيع الطفل إجراء العمليات الحسابية في ذهنه بدقة وبسرعة متناهية، وذلك طبقاً للصورة والشكل Shape الذي كونه الطفل في المخ وبالتالي يتم إستخدام وتدريب الجانب الأيمن والأيسر من المخ. ففي ذلك حققت دراسات التفكير تقدماً ملحوظاً في السنوات الأخيرة، منها على سبيل المثال الدراسة التي أعدها هوياشي Toshiro Hoyashi من جامعة كويوتو بعنوان المخ البشري والعداد " The Human Brain and Zhusuan (Abacus) "، حيث أوضح في هذه الدراسة أن: عصب الإحساس الذي يحكم حركة الأصابع موجودة بكثرة في جسم الإنسان، وأن حركة الأصابع بإستخدام العداد تتطلب أنسجة عصبية كثيرة حتى تتحرك بطريقة آلية، هذه الحركات خاصة حركة إصبع الإبهام وإصبع السبابة حركات ماهرة جداً، لذا فإن إستخدام العداد يعتبر خطوة أساسية في التعليم الأساسي وفي تكوين المخ البشري. (المبادرات التربوية ،2007).

وإتفق ذلك مع ما أثبته استقلر (Stigler, 1984) في دراسته تجريبياً بمقارنته بين دارسي البرنامج المبتدئين وأثبت أنهم يعتمدون مكانياً على الصورة العقلية الصافية للعداد أثناء إجراء الحساب العقلي. وبين الخبراء في هذا البرنامج أو كبار الممارسين حيث أثبت أنهم لا يفعلون ذلك، لأن المبتدئين يتأثرون بالمثيرات البصرية التي تفرضها التجربة فتؤثر على أداءهم، بينما تلك المثيرات لا تؤثر لدى الخبراء، مما تدعم هذه النتيجة ويتضح من ناحية تجريبية أن المبتدئين في العداد العقلي يستخدمون صورة أو تصور عقلي واضح ومحدد وهو شكل الخرز في العداد، بينما لا يعتمد الخبراء على هذا التصور. ولذلك يتبين من

هذه النتيجة أن مناطق الدماغ النشطة تختلف بين المبتدئين والخبراء. لذا يمثل العداد حجر الزاوية في تنشيط المخ وبالتالي يساعد على الآتي:

- تنمية الذاكرة الفوتوغرافية : Photographic Memory

- التفكير : Thinking بإستخدام الصور يساعد الطفل على أداء أفضل ليس فقط في الرياضيات ولكن في جميع المجالات.
- تنمية مهارات الإستماع : Listening Skills
- تقوية التركيز : Concentration
- الإرتقاء بالقدرة على الفهم بسرعة : Comprehension
- تنمية مهارات العرض والتقديم : Presentation
- تنمية مهارات التخيل : Imagination
- تنمية الثقة بالنفس : Self Confidence
- تنمية مهارات الإبداع : Creativity
- السرعة والدقة : Speed and Accuracy (المبادرات التربوية، 2007).

2. 7. 6 برنامج العبق وعلاقته بسرعة ودقة أداء العمليات الحسابية:

ركزت بعض البحوث عن العلاقة بـين الرياضـيات والعـداد الحـسابي واكتساب المهارات، وتوصل كل من ستيقلر وتشالب وميللر (Stigler, Tshalp & Meller, 1986) من خلال بحثهم حول طلاب الدرجة الخامسة التايوانيين إلى أن الأطفال الذين يدرسون العداد الحسابي يطورون "عداداً حسابياً ذهنياً" هذا الذي يغير تصورهم للحسابات الذهنية، وعلى وجه الخصوص ربطهم التـدريب علـى العداد الحسابي بتصور ذهني خاص بالمعرفة الرياضية ومهارات الحساب

أشار عالم النفس أنوحين Anokhin عند تنفيذ برنامج العبق لملاحظته على الأطفال في الأعمار من 4-9 بتطور مهارات العمليات الحسابية بسرعة مضاعفة، وعند استخدامهم للأعداد البسيطة لا يحتاجون إلى وسائل مساعدة (المبادرات التربوية، 2007).

كما ثبت لنتائج البحوث أن برنامج العبق يزيد من درجة سرعة الأطفال في حـل العمليات الرياضية ووجد ونق (Wong, 2005) أن المتدربين على البرنامج كانوا أكثر سرعة من غير المتدربين، ويذكر شيزوكو (Shizuko, 2001) بـأن دارس العبق يستطيع حل العمليات الحسابية بسرعة ودقة. وأمن على قوله كل من هاتانو

وأوساوا (Hatano & Osawa, 1983) بأن العبق يساعد المتدربين عليه علـى إكتساب مهارات السرعة والدقة. وتشير الباحثة علاوة على ما تم ذكره أن السرعة والدقة المكتسبة من خلال هذا البرنامج تتضح كذلك من خلال ملاحظـة العمـل الجاد بلا إنقطاع، قوة التركيز، روح المنافسة، قهر الصعاب والعقبات، الإستمتاع بحل المعضلات، المقدرة الجيدة على إجراء الحسابات الذهنيـة والقـدرة علـى إستحضار الصور الذهنية التي يكتسبها نتيجة دراسة الطفل لهذا البرنامج.

2. 7. 7 تجربة السودان في برنامج العبق:

تأسس هذا البرنامج بالسودان عام 2004 وبدأت المرحلة الأولى في أغسطس 2005 حيث تم تنفيذ البرنامج في ستة مدارس حكومية كتجربة بإشراف وزارة التربية والتعليم العام، بمعدل مدرستين بكل محافظة بولاية الخرطوم (الخرطوم، بحري، أمدرمان) لعدد (1000) طالب وقد تم عرض البرنامج بحضور عدد من الوزارات الولائية بوزارة التربية والتعليم.

جاء البرنامج بمبادرة من مستشارية الجودة الشاملة ورئاسة الجمهورية وبعد العرض تمت توصية من قِبل وزارة التربية والتعليم على تطبيق البرنامج كتجربة في المدارس المذكورة أعلاه. وعند متابعة هذه التجربة لوحظ نجاح المستوى الأول والثاني من خلال التطور الملحوظ لدى الطلاب وإرتفاع درجة إستيعابهم تم إضافة عدد (8) مدارس أخرى في محليات مختلفة من ولاية الخرطوم، وهي أمبدة، شرق النيل، الأزهري (جبل أولياء)، الجزيرة إسلانج، لعدد (2000) طالب إضافة إلى مدارس الموهوبين.

وقد أثبت البرنامج نجاحه في تنمية المهارات المذكورة لدى عدد كبير من الطلاب ببعض المدارس الخاصة، والمراكز الخاصة بهذا البرنامج بمختلف مناطق الخرطوم وعدد من مدن الولايات منها: الأبيض، سنار، المناقل، مدني، دنقلا وبورتسودان، نيالا، الرهد. تم إعتماد البرنامج كمنهج مصاحب بوزارة التربية والتعليم ضمن إدارة المناشط التربوية (بخت الرضا)، وتم الإتفاق مع وزارة التربية والتعليم العام على إدخال البرنامج في المستقبل بالمدارس لمن يرغب وهذا

لما حققه من نجاح حسب شهادات أولياء الأمور والمعلمين بالمدارس التي طبق بها البرنامج. (المبادرات التربوية، 2007).

2. 7. 8 التجربة اليابانية حول دافعية الإنجاز وبرنامج العبق:

هناك عدة دراسات عالجت علاقة الدافعية بإستخدام العداد والإنجـاز فـي الرياضيات. ومنها دراسة طولية للصفوف الدراسية من الثالـث حتـى الـسادس لليابانيين والتي قام بها كل من شوالب وسوقي و يـانغ (Shwalb, Sugie, and Yang, 2004). حيث أورد الباحثون على مدى عدة عقود أن أطفـال المـدارس الأبتدائية اليابانية برعوا في المنافسات الدولية في الإنجاز في الرياضـيات مثـل استيفنسون ولي (Stevenson & Lee, 1990). حيـث قـادت هـذه الظـاهرة الباحثين لإجراء دراسات عن التداخل المحلي توضح تأثير بيئة المنزل (أزومـا، Azuma, 1996) والنوعية التعليميـة علـى الأطفـال اليابـانيين (Stigler & Herbert, 1999). إلا أنه في الوقت نفسه ركز العلماء الغربيون على قوة التعليم الياباني إبتداء من التعليم ما قبل المدرسي (Peak, 1992) وحتى المدارس الثانوية (Rohlen, 1983) وقد كان اليابانيون في حالة نقد ذاتي حيث إهتمـوا بـالغرب كنماذج للإصلاح التعليمي.

الفصول الإضافية مع التعليم الإجباري:

تنقسم مراحل المدارس الإبتدائية اليابانية كما ذكر كل من شوالب وسوقي و يانغ (Shwalb, Sugie, and Yang, 2004) بفصولها التعليمية الإجبارية إلـى ثلاثة مراحل هي: الدنيا من 1-2، الوسطى من 3-4، والعليا من 5-6. ويكـون التركيز في المرحلة الأولى والثانية على المهارات الأساسية (التحفيز، والتركيـز على النشاط، والتجربة التي ترتكز على التعليم الملائم) وذلك للإنتقال إلى المرحلة العملية الصلبة. من خلال المراحل 3-4 يتم الإنتقال إلى المدارس الإبتدائية العليا حيث يصبح التعليم أكثر تعقيداً في المرحلة التالية من الفترة العملية الصلبة حيـث تظهر القليل من الإختلافات الفردية في الأداء الأكاديمي قبل المرحلة الرابعة، إلا

أن هذه الإختلافات الفردية تظهر على نحو ملحوظ في المدارس الإبتدائية العليـا. في المرحلة الرابعة يدرس الأطفال على نحو متزايد منهج موجز يؤدي إلى تقوية مهاراتهم قبل دخولهم مدارس الأطفال العليا وهي مرحلة إجبارية أيـضاً، يـشكل منهج هذه المرحلة تحدياً كما يتوافق مع إنتقال الأطفـال إلـى التفكيـر العملـي الأساسي، كما أن أولياء أمور هؤلاء الأطفال لا يرغبـون فـي دخـول أبنـائهم المدارس الثانوية لأنهم لا يقبلون أي خسارة أكاديمية لأبنائهم لذا يقومون بتسجيلهم في برنامج (جوكو) لدعم فصولهم التعليمية الإجبارية.

برنامج جوكو التعليمي الإضافي:

ركزت بعض الدراسات حول الإنجاز على الضوابط التعليمية الإضـافية، ومنها الدراسات التي تقوم في الدرجة الأولى على (الجوكو)، حيـث لاقـى هـذا البرنامج إهتماماً أقل من قبل العلماء وذلك لأنهم لا يعتبرونه بصورة رسمية جزء من النظام التعليمي الأساسي، على الرغم من أن هـذا البرنـامج يعـزز براعـة الأطفال في التعليم المدرسي. وتعد الأنـواع الرئيـسية للجوكـو هـو (الجوكـو الأكاديمي)، كما أن هناك نوعان هما (جوكن جوكو) وفيه يتم إعداد الطفل لدخول إمتحانات المدارس الثانوية بمستوياتها الدنيا والعليا، (وشو جوكو) الذي يساعد من لهم بعض الصعوبات من الأطفال في المدارس المنتظمة. فتتكون مواد المـدارس الأساسية من (العبق) العداد الحسابي و(الجوكو) الذي يستخدم بصفة دائمة بغرض الحساب به، إضافة إلى فئة منفصلة تعرف (بسنمون جوكو) الذي يعلـم الأطفـال المهارات الأساسية المتعلقة بالتعليم المدرسي إلا أنه لـيس مـن مـواد المـنهج الأساسي.

أيضاً هنالك تصنيف ثالث للتعليم الأضافي يعرف (بكيو ثتسو) أو فصل الدراسـة الذي يقيم برامج رياضية، فنون مادية، رقص، موسيقى، حفلات شـاي، وتنـسيق الزهور...الخ، وهذه ليست مواد أكاديمية في محتواها. كما أن هناك أيضا مؤسسة تعليمية إضافية وهي (يوبيكو) وهي عبارة عن مدرسـة إعداديـة تعمـل غالبـاً بساعات دوام كامل تستوعب خلاله خريجي المدارس الثانوية الذين لم يتم قبـولهم

في الكليات التي يرغبونها ويستعدون لإعادة إمتحانات القبول(Tsukada, 1988). كما أن بعض طلاب المدارس الثانوية يحضرون اليوبيكو بدوام غير كامـل فـي المساء بعد حضور المدارس النظامية، ويعد التعليم عامل إضافي مهم في التعلـيم والتنمية في اليابان (Ukai, 1994).

التعليم عن طريق العداد الحسابي:

يعرف العداد الحسابي في اللغة اليابانية (بسوروبان) وتعني حرفياً لوحـة الحساب أو (شوزان) وتعني حرفياً خرزة الحساب وقد كان يدرس في اليابان منذ القرن السابع عشر، شين (Shin, 1990). خلال الفترة ما بـين (1602-1868) كان درس الرياضيات في مدارس القطاع الخاص الصغير تعرف (بتراكويا) حيث كانت كافة العمليات الرياضية تجرى على العداد الحسابي، أيضا ظهرت الكتـب المدرسية لدروس العداد الحسابي في مطلع الستينيات خلال فترة الإهتمام بالنموذج الغربي ما بين (1868-1912) حذف العداد الحسابي من دروس الرياضيات وذلك لإعتقادهم بأنه أسلوب الحسابات الياباني لمـا قبـل الحداثـة وحيـث أن كتـب الرياضيات المدرسية ركزت على الرياضيات الغربية، ومع ذلك ومنذ عام 1926 أصبحت دروس العداد الحسابي إجبارية في المراحل العليا للمـدارس الإبتدائيـة الإجبارية وكان يدرس من الكتب المدرسية في منتصف الثلاثينيات خـلال فتـرة القومية حيث كان ينظر إليه كعامل إيجابي للثقافـة اليابانيـة الموروثـة، شـين (Shin, 1990). في ذلك الوقت يعلم الطفل عمليتي الجمع والطرح عـن طريـق العداد الحسابي بالمرحلة الرابعة وعمليتي الضرب والقسمة في المرحلة الخامسة.

في فترة ما بعد الحرب عام 1951 قيد إصلاح المـنهج التـدريب علـى العـداد الحسابي على عمليتي الجمع والطرح فحسب ما بين المرحلـة الرابعـة وحتـى السادسة. على الرغم من كل هذا التغير فقد إكتسب اليابانيون وعلى مدى القـرن العشرين مهارات العداد الحسابي الأساسية من خلال المدارس. كما كـان جهـاز رائج في المراكز التجارية والشركات والمدارس.

مع إنتشار الكمبيوتر في الثمانينات فقد العداد الحسابي تدريجياً مكانته في عالم الأعمال ونتيجة لذلك إختفى من المنهج المدرسي وصار يدرس الأن على نحو مختصر فقط في المرحلة الثالثة كما أن طلاب منهج المدارس العامة اليوم يتعلمون كيفية إستعمال العداد الحسابي في توضيح الأرقام والقيام بالعمليات البسيطة لكل من عمليتي الجمع والطرح (وزارة التعليم، الثقافة، الرياضية، العلوم والتكنلوجيا، Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology, 1998) إلا أنه من المحتمل أن هذه الدروس تعرضت إلى عامل الثقافة اليابانية الموروثة أكثر من عامل تعليم الرياضيات فعلياً. كما أن العداد الحسابي في المدارس هذه الأيام لا يهدف إلى تعليم الرياضيات في حد ذاته، بل حول تركيزه من عملية الحساب إلى الفائدة التي يجنيها الأطفال بالوظائف الحسابية الأساسية، أما بالنسبة للمدارس الأبتدائية العليا فإن المنهج يبرز تعقيداً أكثر لعوامل علم الرياضيات.

أما في العواصم والمدن اليابانية الكبيرة وفي الضواحي لايزال يبدأ حضور دروس العداد الحسابي (الجوكو) عادة في المرحلة الثالثة، وزروة التسجيل له عند المرحلة الرابعة ثم ينخفض على نحو ملحوظ بعد ذلك حيث يوجد القليلين من طلاب العداد الحسابي يحضرون دروس جوكو لأكثر من سنين.

تملك برنامج (جوكو) إدارة خاصة، ويتم إنتداب المعلمين من قبل رابطة سوروبان للتعليم في اليابان (LSEI) من خلال تقسيماتها المحلية ويكون الإنجاز في دراسات العداد الحسابي من خلال الحصول على درجات وفقاً إلى مستوى مهارة الشخص حيث أن أدنى درجة هي الدرجة الخامسة عشر وتتطلب أن يجتاز إختبار يتكون من 30 سؤالاً مبسط لعمليتي الجمع والطرح في زمن أقصاه 14 دقيقة، كما يتكون امتحان الدرجة الثالثة وما فوقها من 90 سؤالاً على أن لا يتجاوز 40 دقيقة وتزداد صعوبة كلما تقدم الطالب خلال هذه الدرجات حيث يظهر ذلك في مقارنة لمعدلات النجاح في إمتحانات السنة الماضية وهي كالآتي: الدرجة السادسة = 82%، الدرجة الرابعة = 51%، الدرجة الأولى = 43%،

(رابطة سوروبان للتعليم في اليابان، 22يوليو 2003، League for Soroban Education in Japan, July 22, 2003).

يشير إجتياز إمتحان الدرجة الثالثة إلى مهارة كافية للإستعمال الحسابي في مجال العمل أما فيما يتعلق بالدرجة الأولى فنادراً ما يتم الحصول عليها حيـث أن الحصول على الدرجة الثالثة فحسب يتطلب حضور دروس (جوكو) لفترة تتراوح ما بين سنة وسنة وستة أشهر بمعدل خمس ساعات إسبوعياً، وبالمحافظـة علـى نسبة التقدم هذه لفترة تصل إلى ثلاثة سنوات كاملة كحد أدنـى للحـصول علـى الدرجة الأولى وتعرف ب(دان). انخفض عدد الدارسين للعداد الحـسابي ضـمن الجوكو على نحو متطرد بنسبة 86% عن أعلى نسبة تـصل إلـى 301 طفـل يجلسون للإمتحانات من أجل إحراز الدرجة في عام 1983، وانخفضت من 442 إلى 364 طفل في عام 2002 حيث يمثل هذا انخفاضاً حاداً بنسبة 36% من عدد أطفال المدارس الإبتدائية، ومن 11 مليون في عام 1983 إلى 7 مليون في عـام 2003 (رابطـة سـوروبان للتعلـيم فـي اليابـان، League for Soroban Education in Japan, July 22, 2003) كما أن التركيـب المـادي للعـداد الحسابي في حد ذاته قد تغير في اليابان حيث يوجد العداد الحسابي المستخدم فـي كافة الأوضاع التجارية يتكون من خمس عقد في جزئه الأسفل في فترة مـا قبـل الحرب العالمية الثانية وأصبح شائعاً بعد الحرب إستخدام العداد الحسابي المكـون من أربع عقد في جزئه الأسفل.

العلاقة بين العداد الحسابي والمهارات الرياضية:

ذكر هاتانو (Hatano, 1989) أن الورقة وقلم الرصاص لايستخدمان ضمن العداد الحسابي (جوكو) كما أن الأطفال لايستخدمون العداد الحسابي في الحسابات بدروس الرياضيات في المدارس النظامية، لذلك يطلق هاتانو على مدارس الرياضيات والتعلم عن طريق العداد الحسابي جوكو (بعالمي الحساب الصغيرين). في عالم رياضيات المدارس الإبتدائية الصغير يفرق المعلمون بين الحسابات (كي سان) وبين الرياضيات (سان سو) حيث تسمى

الحسابات عن طريق الورقة والقلم بالرياضيات المكتوبة هي (ساسان) وبما أن كل من حسابات العداد الحسابي والورقة والقلم تستخدم لأجل هدف واحد وهو الحصول على (إجابة صحيحة). ويفترض هاتانو (Hatano, 1989) أن الإجراءات التي يتم تعلمها في المدرسة وفي جوكو مرتبطتان ببعضهما البعض وكما توصل هاتانو إلى أن "التطور في المعرفة الرياضية يمكن أن تكون فكرته عبارة عن عملية تفاعل بين الإجراءات الرياضية غير المدرسية والمدرسية"، وذلك لتركيزه على مهارة (السرعة) أكثر من تركيزه على الفهم (تكوين المفهوم).

وفي دراسة أخرى في تايوان وجد كل من ميلر واستيقلر (Meller, Stigler, 1991) أنه عبارة عن نوع محدد من الحسابات الذهنية عندما يتخيل الفرد ويتصور صفوف خرزات العداد الحسابي أثناء حله للمسائل " من قبل مجموعة من طلاب العداد الحسابي جوكو الذين مارسو "الحسابات الذهنية" وذلك بتحريك أصابعهم في الهواء وبنفس الحركة التي يقومون بها لأداء الحساب عن طريق العداد الحسابي أثناء قراءة المعلم قائمة من الأرقام لحسابها ويمكن للحساب الذهني في حد ذاته أن يتخذ أشكالاً مختلفة إعتماداً على الفرد مثل تصور أرقام حقيقية أثناء إجراء العملية الحسابية. ومع ذلك لم يدرس الباحثون ما إذا كان الطفل المستخدم للعداد الحسابي الذهني إستبعد أو إستخدم أشكال أخرى أو استراتيجيات للعمليات الحسابية الذهنية.

النظرية التحفيزية:

بناء عى الإهتمام بالعوامل التحفيزية لتعلم العداد الحسابي على وجه الخصوص، قام بالتحقيق حول التحفيز فيما يتعلق بالرياضيات والعداد الحسابي حول (القيم الموضوعية للمهمة) و (الإيمان بالقدرات)، كل من إكلس ورفاقه (Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan & Blumenfeld, 1997. Eccles, Wigheld & Schiefele, 1997, Wigfield) المؤسسين الرئيسيين للنموذج النظري لإكلس ورفاقه وهي: (أ) الإيمان بالقدرات بمعنى التقييم الذاتي للقدرة. (ب) القيم الموضوعية للمهمة

بمعنى الدوافع من أجل أداء المهام وتشتمل على الرغبة في أداء المهمة، وأهميـة إنجاز المهمة والفائدة المرجوة منها. ووفقاً لهذا النموذج ثبت أن المعتقدات والقـيم ترتكز على الأداء السابق للطفل وذلك عند إستلام الملاحظات من قبل المعلمـين، وأولياء الأمور والآخرين حول الأداء الجيد للأطفال، وتحفيزهم لإختيـار مهـام تشكل تحدياً لهم، وذلك بعد إيمانهم بأنهم قادرون على إتمام مهمة بعينها.

درس ويقفيلد (Wigfield, 1997) التغيرات في الإيمان بالقدرات والقـيم الموضوعية للمهمة في مجالات مختلفة تشمل الرياضيات المدرسـية مـع عينـة طولية تتكون من 514 طفل أمريكي حيث وجـدوا أن معتقـدات وقـيم أطفـال الإبتدائية العليا تصبح أكثر إستقراراً عنها في المدارس الإبتدائية الدنيا وأنـه مـع تقدم العمر فإن مفاهيم الأطفال حول معتقداتهم الشخصية ترتبط على نحو متزايـد بتقييم مقدرة الطفل من قبل المعلمين وأولياء الأمور. كما وجدوا بالعينة أن هنـاك إيمان بالقدرات، إضافة إلى أن فائدة وأهمية الرياضيات تـنخفض تـدريجياً فـي سنوات الدراسة الإبتدائية ومع ذلك فإن الرغبة في الرياضيات لا تقل مـع تقـدم العمر، كما لاحظوا ايضاً تأثيرات جماعية فيما يتعلق بالإيمان بالقـدرات ضـمن صفوف الإناث في علم الرياضيات بالإيجابية أكثر منها بين الذكور. وقد توصـل ويقفيلد وآخرون (Wigfield, 1997) إلى أن الإيمان بالقدرات يتكون أثناء فتـرة الدراسة الإبتدائية وأن التقييم الذاتي للأطفال يصبح أكثر مرونة مع تقدم العمـر، وفوق ذلك كله فقد وجدوا أن هنالك تدهور فيما يتعلق بالإيمان بالقـدرات وإدراك فائدة أو أهمية الرياضيات.

في دراسة أخرى على أطفال أمريكيين قام بها جاقوب ولانـزا روسـقود وأكلـس وويقفيلـد (Jagob, Lanza, Osgod, Eccles, Wigfield, 2002) لدراسة قيم المهمة والإيمان بالقدرات في المراحل 1-12 حيث بلغ عـددهم 761 وقد كانت الدراسة تشتمل على مجالات متعددة من بينها الرياضيات. وكما أشـار ويقفيلد وآخرون (Wigfield, 1997) إلى تدهور الإدراك الذاتي للمقدرات وقـيم مهمة تعلم الرياضيات بين أطفال المدارس الإبتدائية، أيضاً وعلـى نحـو مـشابه لدراسة ويقفيلد وآخرون (Wigfield, 1997) وجد أن الذكور لديهم فهم إيجـابي

لقدراتهم الرياضية في المقام الأول أكثر من الإناث، إلا أن الإيمان بالقدرات لدى الذكور إنخفض بسرعه مقارنة بالإناث في المدارس الإبتدائية. وقد توصل جاقوب وآخـرون (Jagob, Lanza, Osgod, Eccles, Wigfield, 2002) إلـى أن الإنخفاض في الإيمان بالقدرات ناتج عن إنخفاض قيم المهمة المرتبط بالعمر.

تقترح هولوي (Holleway, 1988) مراجعة المقارنة في البحـث حـول أسباب الإنجاز للأطفال الأمريكيين واليابانيين، ومن ذلك يتضح أن إنجاز اليابانيين يرجع إلى أن المدارس والأسر اليابانية تشجع الأطفال على بـذل الجهـد، كأحـد الأسباب الرئيسية للإنجاز أكثر من تلك التي بالولايات المتحدة. وعلى نحو مشابه كتب ستيفنسون (Stevenson, 1992) أن الثقافة اليابانية الموروثة تقيم بذل الجهد والإجتهاد، وأكد على أن الفوارق الفردية في المقدرة ظهرت على نحو تقليدي في اليابان. وتماشياً مع تلك الأسباب للفوارق الثقافية فإن أكثر أطفال وأولياء الأمـور اليابانيين بدراسة استيفنسون لثلاثة ثقافات (اليابان، تايوان، والولايـات المتحـدة) إتفقت على أن أي شخص يمكنه أن يقوم بإنجاز جيد في الرياضيات إذا ما حـاول بذل الجهد الكافي وأن أي شخص في الصف الدراسي لديه قدرة رياضية متساوية مقارنة مع الرؤية الأمريكية لكل من استيفنسون ولي (Stevenson, and Lee, 1990).

بالبحث الطولي المشار إليه سابقاً يتضح أن ما يتعلق بالتحفيز على العـداد الحسابي وتعلم الرياضيات أولاً: قد تم بحث العلاقة بين عدة بنيات نظرية هـي: إدراك الأطفال بوجود الإيمان بالعداد الحسابي الذهني، تقييم الأبـاء والمعلمـون لمقدرة الطفل، والمفهوم الذاتي لمقدرته وقيمه، الإهتمام بالعداد الحسابي وأهميتـه في المهام الرياضية. ثانياً: جمِع في هذا البحث بيانات بمقطع عرضـي وطـولي لمقارنة البنيات التحفيزية المتعددة في المدارس الأبتدائية العليا والمتوسطة. ثالثـاً: تم أيضاً البحث عن تأثير دراسات العداد الحسابي على السمات المتعـددة للطفـل استناداً على عامل التحليل. ورابعاً: بمقارنة البيانات المتحصل عليها من الأطفـال ضمن جوكو وكذلك الإجابات للأطفال الذين لم يحضروا دروس العداد الحـسابي جوكو، فقد أُخِذ في الإعتبار كيف أن التحفيز للرياضيات يتأثر بحـضور دروس

العداد الحسابي جوكو علاوة على النظر إلى اسباب نجاح وفشل الأطفال في مادة الرياضيات، والمهام المتعلقة بالعداد، ومفهوم مهارات العداد الحـسابي كمهـارة تتعلق بنوع الجنس، ومفهوم الأباء والمعلمون للسمات والتأثيرات علـى طـلاب العداد الحسابي المتفوقين.

المنهجية والإجراءات المتبعة:

تناولت دراسات كل من شوالب وسوقي و يانغ (Shwalb, Sugie, and Yang, 2004) أولاً: عمر الطلاب الدارسين للعداد الحسابي (جوكو) من المرحلة الثالثة وحتى السادسة هو 9 سنوات ويبلغ عددهم 452 طالب مـنهم 207 ذكـور و245 من الإناث، قاموا بإكمال إستبيان عن العداد الحسابي (AQ) يحتوي علـى 60 سؤالاً عن دراساتهم في العداد الحسابي، بعد شهر قاموا بملئ إستبيان يحتوي على 45 سؤالاً عن دراساتهم لعلم الرياضيات في المدرسة (MQ) لمقارنة تفكير طلاب العداد الحسابي جوكو مع أطفال من نفس الفئة العمرية الذين لـم يدرسـوا العداد الحسابي أُخِذ مجموعة من طلاب المرحلة الثالثة وحتـى الـسادسة ويبلـغ عددهم 546 طالب منهم 255 من الذكور و291 من الإناث من مدرسة ابتدائيـة عامة حيث قاموا بإكمال إستبيان عن دراستهم لعلم الرياضـيات فـي المدرسـة (MQ) وقد تم إقصاء الطلاب الذين ذكروا في إسـتبياناتهم أن دراسـتهم للعـداد الحسابي جوكو لأغراض التحليل وقد بلغ عددهم 336.

وفي نفس الأسبوع أكمل 14 معلم ضمن برنامج جوكو إسـتبيان تـصنيف يتكون من 12 سؤال (TRQ) يتم فيه تصنيف دراسة كل طالب على حدة للعـداد الحسابي والرياضيات كما أكمل المعلمون أيضاً إستبيان عن الخلفية العامة للمعلـم يتكون من 15 سؤال عن تعليم العداد الحسابي (TBQ) في بداية هذه الدراسة أخذ كل طالب إستبيان للأباء (PQ) ليتم ملئه من قبل الأباء وهو مشابه فـي محتـواه لإستبيان العداد الحسابي (AQ) كما يحقق تصنيف الأباء لكل طفل. بلغ عدد الأباء الذين أكملوا الإستبيان 396 منهم 179 أب و217 أم.

خلال ستة أشهر من السنة الأكاديمية أكمـل الطـلاب الدارسـين للعـداد الحسابي وعددهم 4152 إستبيان متابعة منها 35 إستبيان عـن العـداد الحـسابي (AQ) و6 عن الرياضيات (MQ) = (AMQ). أيضاً أكملت مجموعة من طلاب المرحلة الرابعة للعداد الحسابي وعددهم 160 منذ بداية جمع البيانـات، إسـتبيان يجمع بين العداد الحسابي والرياضيات (AMQ) وعندما بلغوا المرحلة الخامـسة صار عددهم 114 وبالمرحلة السادسة بلغ العدد بعد التخفـيض 65 طالـب وقـد شارك طفل يدرس ضمن برنامج جوكو بالمدرسة في المسح في الأوقـات التـي أجري فيها القياس كما قام المعلمون أنفسهم بالمتابعة وجمع البيانات من كل طالب تغيب يوم جمع البيانات وعليه فقد كان معدل الإستجابة من قبل الطـلاب دائمـاً (100%).

الإستبيانات الخاصة بالأطفال:

يورد الملحق (1) تعريف وعينة الأسئلة، وقد تم تطوير أسـئلة الإسـتبيان المتعلقة بالأدوات المستخدمة في البحث حول الإيمان بقدرات الأطفال وقيم المهمة وقام ويقفيلد وآخرون (Wigfield, 1997) بضم الإستبيان عن العـداد الحـسابي (AQ) لـ52 سؤالاً منها 8 أسئلة عن الديموغرافيا، و23 عن التحفيز على دروس العداد الحسابي (المفهوم الذاتي للقدرة وقيم المهمة ..الخ) 2 منها تتعلـق بنـوع الجنس، 7 أسئلة عن العلاقات بين النظائر من طلاب الجوكـو وبـين المعلمـين 2 عن العلاقة بين الرياضيات المدرسية ودراسة العداد الحسابي.

يتكون الأستبيان الخاص بالرياضيات المدرسية (MQ) من 10 أسئلة عـن التحفيز على الرياضيات المدرسية على وجه العموم، 19 سؤال عن التحفيز على العمليات الحسابية كمجال في الدراسات الرياضية، سؤال عـن مـشكلات كلمـة الرياضيات وسؤال عن فوارق الجنس في الرياضيات ودراسة العمليات الحـسابية وسؤالان عن استعمال الجوكو والمعلمون بغرض تدريس الرياضيات. وفي متابعة استبيان (AMQ) يوجد ان معظم الأسئلة من الإستبيان الأول عن العداد الحسابي (AQ) قد تكررت مثل الثقة، الأهمية، المفهوم الذاتي للقدرة، مفهوم الأباء للقـدرة

الرياضية للطفل، وما إذا كان الطفل تلقى دروس الرياضيات المدرسـية ضـمن (هوشوجوكو) (Wigfield, 1997).

الإستبيانات الخاصة بالمعلم:

تصنيف الطلاب: صنف المعلمون كل طالب على حدى من خلال 12 سؤال حول: القدرة الرياضية، الإنجاز، القدرة، الرغبة، الثقة، الجهـد، القلـق، متعـة التحدي، التنافس في دروس العداد الحسابي، سجل الحضور، العلاقات الإجتماعية ونوعية العلاقة مع المعلم.

الديموغرافيا: وصف المعلمون خلفياتهم وسمات فصول العداد الحسابي (الحجـم، التنظيم...الخ) كما وضعوا قائمة للنوعيات الإستثنائية لطلاب العـداد الحـسابي، التأثيرات على الطلاب المتفوقين وأمثلة لتـأثير دروس العـداد الحـسابي علـى الرياضيات المدرسية. وقد كان متوسط أعمار المعلمون وهـم عـشرة معلمـون وأربعة معلمات هو 53.7 (معدل = أعمار41-65) ومتوسط خبرتهم في تـدريس العداد الحسابي هو 32.6 سنة (بمعدل يتراوح 45-20سنة) وإثنان فقط من بـين الأربعة عشر معلم قاموا بتدريس مادة الرياضيات في المدارس سابقاً. ومتوسـط ساعات التدريس هو 20.9 ساعة (بمعدل5-80 ساعة) إسبوعياً لـدروس فـصل الجوكو وكان حجم الصف هو 35 طالب.

الإستبيان الخاص بالأباء:

يتكون الإستبيان الخاص بالأباء من 28 سؤال معظمهـا مـشابه لأسـئلة الإستبيان عن العداد الحسابي (AQ) مثال ذلك الأسئلة عن مفهوم تحفيـز الطفـل للرياضيات المدرسية والعمليات الحسابية الرياضية (القدرة، قيمة الإنجاز، توقعات عن الإنجاز والقلق). ومشاركة الأباء في تعليم الأطفال، ووفقاً لبيانات الإسـتبيان الخاص بالأباء فإن المهنة الشكلية لرب الأسرة هي عامل بشركة حيث بلغ عددهم 262=66.7% أسرة، وعدد أصحاب المهـن الحـرة 47=12% أسـرة، وعـدد الموظفين المدنيين 35=8.9% أسرة. وكان الطموح التعليمي العام لمعظم الأبـاء

لأطفالهم هو الجامعي بنسبة 52.2% تتبعها كليـات الراشـدين بنـسبة 27.7% والمدارس الثانوية 14% والكليات التقنية بنسبة 5.3%. تشير الديمغرافيا إلى أنـه تم اختيار العينة من الطبقة المتوسطة للسكان اليابانيين.

ذكرت التقارير أن معظم الأباء وعددهم 299 قد درسوا العـداد الحـسابي وأن الدرجات التي أحرزوها هي الثانية والثالثة، أما الدرجة الرابعة تتطلب إجتهاد قليل نسبياً بالدروس، وتمثل الدرجة الثالثة مستوى من الكفـاءة يكفـي لإسـتخدام العداد الحسابي في مجال العمل والدرجة الثانية هي مستوى عال مـن الإنجـاز، والدرجة الأولى أصعب ما يكون إنجازها. كما أن للأباء طموحات بسيطة نـسبياً تجاه مستويات تحصيل أبنائهم في دراسات آلة العداد الحسابي الـذهني (العبـق). فهل يرجع سبب تواضع طموح الأباء تجاه تحصيل الأبناء في أن العديد من الأباء اليوم لا يفهمون نظام المستويات؟ أم بسبب أن آلة العداد (العبق) قليلة الفائدة فـي مجتمعاتنا اليوم مقارنة بزمن جيل الأباء؟ وقد سئِل الأباء عن الطريقة التي أسهموا بها تجاه تعليم أبنائهم وكيف كان آبائهم يسهمون في تعليمهم هم أنفسهم. فإتـضح من خلال التقرير الوارد على أنهم نشيطين جداً في عملية تعليم أبنائهم، أكثر مـن تحصيل أبآئهم (Wigfield, 1997).

نموذج دوافع دراسات العبق:

لقياس تركيبات الأبكس تم إختيار تحليل العامل المؤكد لخصائص التركيبات الخاصة المستقلة والمتغيرة. وكان مقياس النموذج الأول الخاص بتركيبات آلة العد العبق متصل ب(أ) المقدرة. (ب) مفهوم مقدرة التعلم الذاتيـة. (ج) الرغبـة. (د) القيمة (مجموع مستويات التحصيل والمنفعة). تتراوح العلاقات المترابطـة بـين التركيبات الأربعة ما بين 11 إلى 57 علاقة ، تبين بأن تقديرات المقياس موثـوق بها، ويتوقع حدوث تغيير طفيف على العامل عبر مرور الوقـت، لهـذا لا يـتم اختبارها على نحو صريح (بينتز وجو، Pentz & Chou, 1994).

نموذج العلاقة بين الموثوقية في العمليات الحسابية العقلية لألة العداد ومقـدرة الطفل ومفهوم مقدرة التعلم الذاتية:

تم إختبار نموذج مقياس العلاقة بين ثقة الأطفال في عملية الحساب العقلي ومقدرة ألة العداد، وتم قياسه عن طريق المعلمين والأباء، وذلـك للإجابـة عـن السؤال: هل يثق الأطفال باستخدام ألة العداد؟ أو يميلون لإستخدام عملية الحساب الذهني المكونة من تركيب ألة العداد الحسابية العقلية؟ كل ذلك دون الإشارة إلـى فروق بين الذكور والإناث من الأطفال. وأوضحت النتائج ارتباط ثقـة الأطفـال بعمليات العبق الحسابية العقلية بقدرة الأبكس التي تم قياسها عن طريـق الأبـاء والمعلمين والتي إرتبطت بمفهوم مقدرة الطفل على التعلم الذاتي عبـر العبـق ، وينبئ مفهوم مقدرة التعلم الذاتي بدوره تقييم الأطفال للعبق. وكما تم تطبيق هـذا النموذج لإختبار الفروق بين الجنسين من الأطفال لتمكين الأباء والمعلمـين مـن قياس قدرة الأطفال، ووجِد أن الإرتباط في ذلك قليلاً بين هذا النموذج والجـنس. شوالب، سوقي، و يانغ (Shwalb, Sugie, and Yang, 2004).

دوافع العبق والرياضيات:

التحليل المطول. تم تقدير الإتجاهات المتطورة في إدراك الأطفال لمفهـوم مقدرة التعلم الذاتي العبق والرغبة وقيمة المنفعة بصياغة نموذج للنمو الكامن. في أولى مجموعات التحليل، لم يشتمل النموذج علـى أي علاقـات مترابطـة، فـي المجموعة الثانية للنماذج، قام الأباء والمعلمين بقياس مقدرة العبق بينما تم إستخدام جنس الطفل كعلاقة ترابط بين الجزء المحصور والإنحدار. وتدنت نسبة مفهـوم مقدرة التعلم الذاتي بمرور الوقت. كما ثبت أن الأطفال ذوي المـستويات العليـا يدركون على أن مقدرتهم هي خطوة أولية وذلك كلما قلت نسبة مفـاهيم مقـدرة التعلم الذاتي عبر الوقت، كما ارتبطت مقاييس الأباء والمعلمين عن العبق ارتباطاً ايجابياً بمستوى إدراك الأطفال الأول للمقدرة. كما لا ترتبط المقاييس التي وضعها الأباء والمعلمون عن مقدرة الأطفال في إستخدام العبق والإختلافات بين الجنـسين بالمستوى الأول لرغبة الأطفال أو بكيفية تغير الرغبة عبر الوقت، وأخيراً يتـدنى

إدراك الطلاب لقيم فائدة العبق وقيم التحصيل عبر الوقت، كما تـرتبط مقـاييس الأباء ارتباطاً ايجابياً مع مستوى الأطفال الأول لقيم التحصيل والمنفعة، وتعد قـيم التحصيل والمنفعة لدى الذكور أعلى من الإناث. خلاصة ذلك تتدنى نسبة القيمـة والرغبة ومفهوم المقدرة الذاتية على التعلم بمرور الوقت، ولكن ذلك الإنخفاض لم يتم التنبؤ به في المقاييس التي قام بتحديدها الأباء والمعلمون عن مقدرة الأطفـال على تعلم العبق. شـوالب وسـوقي و يـانغ (Shwalb, Sugie, and Yang, 2004).

التأثيرات المترتبة عن دراسة العبق:

اختير تحليل العامل المؤكد لمعطيات إستبيان العبق (AQ) ملحق (2) حول إدراك الأطفال لتأثيرات دراسات العبـق علـى (A) المقـدرات الإدراكيـة (B) الأوضاع والدوافع (C) المهارات والأداء الأكاديمي. حيث تم تقييم نموذج المعادلة التركيبية مع الثلاثة تركيبات كمتغيرات كامنة وخفية النمو، أما الدرجة والجـنس كمتغيرات خارجية. وتظهر تقديرات المقياس على أن هنالـك درجـة مـستوى تأثيرات رئيسية للتأثيرات المدركـة علـى المقـدرات الأكاديميـة، والأوضـاع والأحاسيس، والمقدرات الإدراكية، ومع ذلك ليس هناك تـأثيرات أو تفـوق فـي الدرجات على حساب أحد الجنسين في هذا النموذج الذي أظهر بأنه كل ما إرتفـع مستوى درجة الأطفال قوي إدراكهم بتأثيرات دراسة العبـق المـؤثرة. شـوالب وسوقي و يانغ (Shwalb, Sugie, and Yang, 2004).

عمليات العبق الحسابية العقلية وتأثيراته:

لإختبار تأثير ثقة الأطفال بوجود عمليات العبـق الحـسابية العقليـة فـي تفكيرهم الخاص بتأثيرات العبق ، تم إختبار مقياس نموذج لإيجاد العلاقة بين ثقة الأطفال في عمليات العبق الحسابية العقلية ورأيهم في تأثيرات العبق على الإدراك وحقول الأوضاع والدوافع إضافة إلى الجوانب الأكاديمية، كمـا إرتبطـت ثقـة الأطفال بوجود عمليات العبق الحسابية العقلية بإدراكهم لدراسات العبق كمؤثر في

المقدرات الإدراكية، والأوضاع والدوافع، والمهارات الأكاديمية والأداء. شـوالب وسوقي و يانغ (Shwalb, Sugie, and Yang, 2004).

الرياضيات مقابل دراسات العبق:

إتجاه التأثير: في إستبيان حول العبق، إختار الأطفال أفضل عبارة تمثـل وجهة نظرهم (a) أثرت دراسات الرياضيات المدرسية على تعلم العبـق تـاثيراً نسبياً أكثر من العكس. (b) تؤثر دراسات العبـق علـى دراسـات الرياضـيات المدرسية أكثر من العكس. (c) ليس هنالك علاقة بين النوعين من الـتعلم أو (d) أن التأثير بين تعلم العبق وتعلم الرياضيات مزدوج الإتجاه. وكانت الإجابة المبنية على شروط بأن دراسات العبق لها تأثير كبير نسبياً على تعلم الرياضيات أكثر من العكس بنسبة (44.5%). يليها الرأي الذي يقول بأن التأثير بين الحقلين مـزدوج الإتجاه بنسبة (39.9%). بينما يعتقد عدد قليل من الأطفال بنسبة (8.6%) على أن دراسات الرياضيات لها تأثير كبير نسبياً على عملية تعلم العبـق. ويعتقـد (7%) فقط من الطلاب على أنه ليس هناك أي علاقة تربط بين تعلم العبق وعملية تعلـم الرياضيات.

وقد قام الأباء والمعلمون بوضع قائمة من الأمثلة حول كيفية تأثير دراسات العبق على الأطفال وسئِل الأباء وعددهم (396) أولاً: هل تعتقد بـأن دراسـات العبق تؤثر على عملية تعليم الأطفال ككل؟ ومن أجل الحـصول علـى تسلـسل متواتر وضع الأباء قائمة ب(السرعة في العمليات الحسابية)، المقدرة على إجراء عمليات حسابية ذهنية ، المقدرة على التركيز، المقـدرة علـى إجـراء عمليـات حسابية، المثابرة، الثقة بالرياضيات والعمليـات الحـسابية، الرغبـة فـي تعلـم الرياضيات، إجراء العمليات الحسابية بصورة صـحيحة، المقـدرة علـى الأداء بجدولة زمنية محددة، الإحتمال، المقدرة على التعامل مع الأعداد، البراعة العقلية، الرغبة في التعامل مع الأعداد، إتخاذ القرار، روح التنافس.

وعندما تم طرح نفس السؤال على المعلمين قاموا بوضع القائمة التالية من أجل الحصول على تسلسل متواتر، تزيد دراسات العبق من الرغبة فـي إجـراء

العمليات الحسابية في الرياضيات المدرسية. ويعـد الإحتمـال والحـساسية مـن المقدرات الأساسية في إجراء العمليات الحسابية، المثابرة والتركيز، القدرة الكبيرة على الإحتمال، البداهة، المقدرة السريعة على إكتشاف المشكلة، المقدرة على أداء تمثيل ذهني بصورة آلية، روح المنافسة والحماس واليقظة، المقدرة على التـذكر والرغبة في حل المشكلات، وبسبب قلة عدد المعلمين 41 معلم كان تـواتر هـذه الإجابات قليل أيضاً. من البنود: الحساسية، القدرة على الإحتمال، البداهة، المقدرة السريعة على إكتشاف المشكلة، الذاكرة القوية واليقظة، كلها تم وضعها عن طريق المعلمين وليس من قبل الأباء. شوالب وسوقي و يـانغ (Shwalb, Sugie, and Yang, 2004).

الرياضيات مقابل العبق:

هل هما حقلين منفصلين؟ تحديد ما إذا كانت الدوافع المكونة للحقل العـام للرياضيات المدرسية هي نفس الدوافع المكونة لحقل أداء العمليات الحسابية. وقـد تم إجراء تحليل العامل المؤكد على معطيات إستبيان الرياضـيات (MQ) وذلـك بتقييم نفس نماذج مقاييس الرياضيات مقابل تركيبات العمليات الحسابية. يفتـرض النموذج حقلين منفصلين على سبيل المثال تم مقارنة مؤشرات منفصلة للرياضيات والحساب مع نموذج يفترض على أن أحد التركيبات العامة ينعكس على مؤشرات الرياضيات والحساب معاً وأظهرت نتائج الإختبارات التي تم إجراءها بين حقلـي الرياضيات المدرسية والعمليات الحسابية بأن تركيبات مفهوم المقدرة الذاتية على أداء الحساب ومفهوم المقدرة الذاتية على أداء المسائل الرياضية وجد فعلياً علـى أنها جزء من نفس التركيب. أما بالنسبة لبقية التركيبات الأخرى المشاركة ميزت بوضوح بين المسائل الرياضية مقابل المسائل الحسابية. وللمقارنة بـين الطـلاب المتدربين على العبق مقابل الطلاب غير المتدربين عليه تم إجراء مجموعتين من مجموعات تحليل العامل المؤكد لإختبار إختلافـات المجمـوعتين فيمـا يتعلـق بالتركيبات في حقلي العمليات الحسابية والرياضيات المدرسية. النموذج الذي يمثل

خط قاعدة قام أولاً بتقييم مجموعة التركيبات كلٌ على حده بدون قيـود متـساوية على المقاييس والملحق (3) يوضح ذلك.

كشفت نتائج الدراسة بأنه لم يكن هنالك إختلاف بـين مجموعـة الـضبط ومجموعة العبق فيما يتعلق بالتركيبات التالية: تحصيل الرياضيات وقيمة المنفعة، وتحصيل الحساب وقيمة المنفعة، أو القلق عند إجراء العمليات الحسابية.

إلى ماذا ينسب النجاح والفشل؟ من خلال إستبيان العبق (AQ) وإسـتبيان الرياضيات (MQ) إتضح أن عدداً من الأطفال عزو نجاحهم وفشلهم إلى واحـد من ستة أسباب: الجهد، المقدرة، الحظ، صعوبة المهمة، الحالة النفسية أو الرغبة. أما الأغلبيات الصغيرة في مجموعتي الضبط والعبق عزو أسباب نجاحهم وفشلهم في حقول مختلفة إلى الجهد كما أظهرت النتائج أيضاً نماذج مختلفة من الأسـباب التي تكمن وراء النجاح والفشل بين المجموعتين، وبالنسبة إلى هؤلاء فقـد عـزو السبب وراء النجاح أو الفشل في حقلي الحساب والرياضـيات، وعـزا أطفـال مجموعة العبق بدرجة أكبر من نظرائهم في مجموعة الضبط أسباب نجاحهم فـي فروض الرياضيات والحساب إلى الرغبة ومستوى المقدرة لديهم، كما عزو أيضاً بدرجة أكبر من نظرائهم في مجموعة الضبط أسباب فـشلهم فـي الرياضـيات والحساب إلى الحظ السيء ومستوى صعوبة الفرض. وفي نهاية الأمـر إختلفـت مجموعتا العبق والضبط في النسب المتصلة لعزو أسباب النجاح في أداء الواجبات ولكن ليس لعزو الفشل. شوالب وسوقي و يانغ (Shwalb, Sugie, and Yang, 2004).

هل تختلف أسباب النجاح والفشل التي عزاها أطفال مجموعة العبق حـول أسباب النجاح والفشل في حقلي الرياضيات والحساب؟ من نماذج إجابات أطفـال العبق حول هذا السؤال وضحت: أن كثيراً ما كانوا يعزون أسباب الفشل إلى الحظ السيئ، ونادراً ما عزوه إلى صعوبة واجبات الرياضيات المدرسية، وكثيـراً مـا كانوا يعزون أسباب نجاحهم في واجبات العبق أكثـر مـن واجبـات الحـساب أو الرياضيات المدرسية. وكثيراً كانوا يعزون أسباب نجاحهم في واجبات العبـق إلى الصعوبة والجهد والحالة النفسية، وقليلاً ما كانوا يعزونه إلى المقدرة مقارنـة

بواجبات الرياضيات المدرسية أو الحساب. وأخيراً كانوا كثيراً ما يعزون سـبب النجاح في حقل الرياضيات إلى الرغبة الكبيرة في حقل الرياضيات أكثر من حقلي العبق والحساب.

يوضح الإعتراف بتأثير الرضا العام لدراسة العبـق الموجهـات الدافعيـة للمفهوم الفكري والفردي للأطفال أنفسهم، ممـا يجـدر ملاحظتـه أن إخـتلاف الدرجات ونمط السلوك والدوافع تجاه العداد الحسابي مقابل الحـساب المدرسـي تأثرت درجاته بعض الشيء بالنموذج الإحتكاكي، وإختيار الأطفال الإستمرار في دراسة برنامج العبق ، وبهذا أصبح دارس العبق في تزايد بمرور الزمن. شوالب وآخرون (Shwalb, Sugie, and Yang, 2004).

الحساب الذهني:

تحوي المعلومات الآتية آراء عن الحساب الذهني الموجود فضلاً عن السبل التي تستخدم فيه، ففي العام (1986-1989) طـور كـل مـن امـايو وهاتـانو (Amaiyo, and Hatano, 1989) العداد الخشبي، وحتى الأطفـال أيقنـوا أن العداد الحسابي ذا أهمية في إستخدامهم له وهناك رأي لتـشغيل العـداد الخـشبي بنوعيه الأوتوماتيكي والإدراكي والتي أوضحت المعلومات أن عـدد كبيـر مـن الأطفال يعمد لإستخدام العداد الحسابي الذهني عنـد القيـام بعمليـات التجميـع الحسابي.

ويتوقع الأباء والمعلمون تفاوت الـدرجات الذهنيـة والمقـدرات الذهنيـة للأطفال عند إستخدام العبق ويرون أن له علاقة بوجـود دوافـع نحـو المهـام الحسابية.

تأثيرات العداد الحسابي:

عززت الحقائق التي توصل إليها سـوجي وإتـوه (Sugie, and Itoh, 1991) في خلاصتهم ذلك بأن العداد الحسابي كانت له تأثيراته في الرياضـيات

والحساب المدرسي، وأوضحت العناصر التحليلية والتفـسيرية أن هنـاك ثلاثـة تأثيرات للأطفال ترجع لدراسة العداد الحسابي ودراسة المهارات الأكاديمية. وهذه التأثيرات تتمثل في الأداء، والسلوك والدوافع. بالإضافة للمقدرات المعرفية.

ويتفق الأباء والأبناء أن للعداد الحسابي تأثيرات مختلفـة وبالتـالي أبـدوا إختيارهم للأنضمام لبرنامج العبق. وبالتالي فإن للنماذج الثلاثة آنفة الـذكر مـن أنواع العداد الحسابي لها قدرة التأثير وكذلك توضح أن للتلميذ الذي هو في الدرجة العليا له قبول جيد لأنواع التأثيرات الثلاثة وكذلك يرى التلاميذ أن لهذه الأنـواع الثلاثــة تأثيرهــا. يعــزي ستيفنــسون (Stevenson, 1992) وهولــواي (Holloway, 1988) النجاح لدارسي العداد الخشبي وكذلك عزى النجاح البدائي الأولي في الحساب المدرسي لطلاب العبق. وتظل النتائج معقدة للغاية فيما يختص بالتميز مقارنة بالصورة العامة لليابانيين والذين حظوا بإهتمام أولي، وعلى سـبيل المثال فإن دارس العداد الخشبي الحسابي يعزى نجاحه وبصورة كبيرة (للمهمات) العمليات الحسابية والتجميعية والتي مصدرها الرغبة والمتعـة الذاتيـة، وعلـى النقيض يعزى الفشل على نحو كبير في الرياضيات والحـساب الجمعـي للحفـظ والصعوبة البالغة للعمليات الحسابية الموكلة للطلاب.

وليس بالإمكان أن تبرهن العلاقة العرضية بين دراسة العبق والتميز ولكن يظل تباين المجموعة قائماً وواضحاً جلياً. وأن دراسة الحساب الخشبي ارتبطـت بالجمع، وعندها يعزى هذا التميز للرياضيات أو العمليات التجميعية في المدرسـة لتلك الدراسة.

أفضلية طلاب العبق:

عندما تساءل الأباء عن أفضلية التلاميذ الذين يتدربون على برنامج العداد الحسابي الخشبي. كانت الإجابة بملاحظة التلاميذ المتدربين على هـذا البرنـامج يملكون القدرة على العمل من غير توقف، وكذلك القدرة على التركيز، والمنافسة، والإستمتاع بحل المسائل التي تتسم بالصعوبة والتي دائماً ما تـواجههم، وكـذلك لديهم مقدرة الحساب الذهني الذاتية، كما أن لهم السمات القيادية، وهذا مؤشر يؤكد

نجاح دراسة العداد الحسابي الأبكس كفكرة مصاحبة للأسلوب والسلوك الشخصي والأسلوب المعرفي والقدرة على الحساب بنوعيه. ويعزي المعلمون النجاح للعداد الحسابي العبق للعديد من الأسباب وتشمل مجموعة الأسباب السالفة الذكر والتـي ورد العديد منها كالتأثيرات البيئية بما فيها المناخ الأسـري والمعلمـين والأبـاء. شوالب وآخرون (Shwalb, Sugie, and Yang, 2004).

مما سبق يتضح كما ترى الباحثة أن دراسة هذا البرنامج يؤثر على السلوك تجاه الرياضيات المدرسية أو الحساب المدرسي، وربما يكون هنالك تأثير ثنـائي بين دراسة الرياضيات المدرسية و العبق بغض النظر عن الإختلاف بين المجالين للدراسة وحتماً فإن النتيجة تشجع ليس دارس العبق فحسب بل اولئك الذين يهتمون بالحساب المدرسي والتي أوضحت نتائج تلك الدراسات التأثيرات الإيجابية لدراسة العبق والتي من شأنها أن تعمل على ترقية الـدوافع وتحقيـق أهـداف الحـساب المدرسي بفعالية. فتحاول الدراسة الحالية بحث دافعية الإنجاز وسمة القيادة وسط الأطفال الموهوبين بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم.

الفصل الثالث

3. منهج وإجراءات الدراســة

الفصل الثالث

3. منهج وإجراءات الدراسة

3. 1 المقدمة:

تناولت الباحثة في الفصل السابق الأساس النظري للموهبة، ودافعية الإنجاز، وسمة القيادة، وبرنامج العبق للحساب الذهني، والدراسات السابقة المتعلقة بتلك المجالات. ولتحقيق أهداف الدراسة وإختبار فروضها، كان لابد من النزول الى واقع الطلاب الموهوبين بمدارس التعليم الحكومي ومدارس القبس التي ترعى الأطفال الموهبين بداخلها إضافة إلى موهوبي برنامج العبق، لإجراء الدراسة الميدانية. وتتطلب الدراسة العلمية في هذا المجال إلى تحديد منهج البحث العلمي المتبع وتحديد مجتمع الدراسة وتوضيح عينة الدراسة وكيفية إختيارها وتوضيح المقاييس المستخدمة، والخصائص السيكومترية لها. والمعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة. وفي هذا الفصل تعرضت الباحثة بالتفصيل للخطوات والإجراءات التي قامت بها في الدراسة الميدانية.

3. 2 منهج الدراسة:

منهج البحث العلمي المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المقارن والمسحي المدرسي، وذلك لتناسبه مع فرضيات هذه الدراسة، وذلك لتناسبه مع الدراسة الحالية، وهذا المنهج عرفه أبو علام (1998) بأنه يستخدم في البحوث التي تدرس العلاقة بين المتغيرات، أو التنبؤ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى. وهذه هي الخاصية الأساسية للبحوث والدراسات التي يناسبها إستخدام هذا المنهج (كوهين ومانيون، 1990)، والذي يعتبر إستقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر النفسية كما هي قائمة في الحاضر لكشف جوانبها، وتشخيصها، وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى (الزوبعي، 1982).

3. 3 مجتمع الدراسة الميدانية:

فيما يلي توضيحاً للمجتمع الذي تمت إجراءات الدراسة الميدانية فيه: قد بلغ حجم مجتمع الدراسة (420) من التلاميذ الموهوبين بالصفين الرابع والخامس من

المدارس الحكومية لرعاية الموهوبين، وموهوبي مدارس القبس، والموهوبين من طلاب برنامج العبق، و(23) من معلمي الطلبة الموهوبين بولاية الخرطوم. حيث إشتملت العينة على تلاميذ ومعلمين للوقوف على بيانات من عدة مصادر حتى يتأكد صدقها، والنظر إلى متغيرات الدراسة من عدة أوجه. فالباحثة في هذه الدراسة إختارت عينتها وهي شاملة لكل الأطفال المصنفين كموهوبين، ومعلمي صفوفهم. وبإنتهاء هذه الخطوة ترى الباحثة أن عينة الدراسة أصبحت شاملة بمسح كل مجتمعها، والجداول التالية توضح حجم وتوصيف مجتمع الدراسة.

3. 3. 1 حجم مجتمع الدراسة:

جدول (1)

حجم مجتمع الدراسة من الطلاب الموهوبين

مستويات المدارس	عدد الذكور	النسبة المئوية	عدد الإناث	النسبة المئوية	المجموع الكلي	النسبة المئوية
مدارس الموهوبين الحكومية	133	%50.5	130	%49.5	263	%63
مدارس القبس	35	%49	37	%51	72	%17
طلاب العبق	44	%52	41	%48	85	%20
المجموع	212	%51	208	%49	420	%100

من الجدول أعلاه يتضح ان حجم العينة يساوي (420)، وهذا الحجم في رأي الباحثة كاف تماماً للوصول إلى نتائج يمكن الوثوق بها من الناحية العلمية. مع الإشارة إلى أن حجم العينة عند توزيع أدوات جمع البيانات والمعلومات بلغ (571). وكانت نسبة الإستمارات الموظفة في التحليل الإحصائي هي 420 من 571 بنسبة 73.5%.

جدول (2)

حجم عينة الدراسة من معلمين الموهوبين

المعلمين	المجموع	النسبة المئوية
معلمي الموهوبين الحكومية	9	%39
معلمي القبس	6	%26
مدربي برنامج العبق	8	%35
المجموع	23	%100

3. 3. 2 توصيف المجتمع:

جدول (3)

توصيف مجتمع الدراسة حسب المتغيرات المختلفة

متغيرات التوصيف	عدد	النسبة	عدد	النسبة	المجموع	النسبة

		الذكور	المئوية	الاناث	المئوية		المئوية
نوع المؤسسة التعليمية	مدارس الموهوبين الحكومية	133	51%	130	49%	261	62%
	مدارس القبس الخاصة	35	49%	37	51%	74	17%
	برنامج العبق التعليمي	44	51%	41	49%	85	21%
	المجموع	212	51%	208	49%	420	100%
المستوى الدراسي	الصف الرابع اساس	105	53%	95	47%	200	48%
	الصف الخامس اساس	104	47%	116	53%	220	52%
	المجموع	209	49%	211	51%	420	100%
مستوى تعليم الأب	أمي	7	58%	5	48%	12	3%
	تعليم وسط	33	49%	35	51%	68	16%
	جامعي	75	46%	88	54%	163	39%
	فوق الجامعي	87	49%	90	51%	177	42%
	المجموع	202	48%	218	52%	420	100%
مستوى تعليم الأم	أمي	9	56%	7	44%	16	4%
	تعليم وسط	42	46%	49	54%	91	22%
	جامعي	96	48%	103	52%	199	47%
	فوق الجامعي	59	52%	55	48%	114	27%
	المجموع	206	49%	214	51%	420	100%

3. 4 أدوات البحث:

عرف عثمان (1995) الأداة بأنها الطريقة الوحيدة التي تستخدم في جمع المعلومات، حيث يستلزم جمع البيانات الوصفية للمتغيرات المضمنة في هذه الدراسة وجود أدوات تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة. فتنقسم الأدوات التى تم

إستخدامها في هذه الدراسة إلى فئتين: (1) أدوات تم إستخدامها للحصول على بيانات البحث يجيب عنها التلاميذ عن أنفسهم (2) وأدوات استخدمت يجيب عنها المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الصفوف التي تضم الطلبة الموهوبين.

3. 4. 1 البيانات الأولية:

وهي للحصول على المعلومات الأولية عن المفحوصين، حيث تمثل المتغيرات الديموغرافية لجمع المعلومات التي تعين على التحقق من فروض الدراسة، وتتضمن المدرسة، العمر، المستوى الدراسي، النوع، مستوى تعليم الوالدين، بالإضافة إلى التعليمات الخاصة بتطبيق المقاييس.

3. 4. 2 مقياس دافعية الإنجاز:

هذا المقياس من تصميم دكتور مهيد محمد المتوكل (2000) وقد تم تصميمه لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، وهو من المقاييس التي يجيب عليها التلاميذ بأنفسهم، ومن خلال هذه الدراسة وبعد تحقيق الصدق الظاهري وصدق المحتوى أصبح قابلاً لإستخدامه لطلاب مرحلة الأساس بعد تعديله ليتناسب مع مجتمع هذه الدراسة.

أولاً: الصورة المبدئية للمقياس:

يتكون المقياس من (51) عبارة موجبة يتم الإجابة عليها بإختيار واحد من خمسة بدائل متدرجة وهي: (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، لا يحدث إطلاقاً)، وتغطي العبارات المواقف المختلفة في مجال القياس، ويتناول هذه السمة بشكل كلي أي دون تقسيمها إلى أبعاد، كما هو موضح بالملحق (4).

ثانياً: الصدق الظاهري للمقياس:

أوضح عبد الرحمن (1983) أن هذا النوع من الصدق يقوم على فكرة مناسبة الإختبار لما يقيسه، ولمن يطبق عليه ويبدو مثل هذا الصدق في وضع البنود، ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الإختبار ولذلك

عرضت الباحثة الصورة المبدئية على عدد من المحكمين. وقد قام بتحكيم أدوات الدراسة عدد من الخبراء(*) وذلك لأغراض الصدق الظاهري و صدق المحتوى، حيث أشار المحكمون بتحويل لغة بنود المقاييس إلى الدارجة بدلاً عن العربية الفصحى لتتناسب وأعمار الطلاب. إضافة إلى تقليص خيارات الإجابة من الخماسية إلى ثلاثية لتبسيطها على الأطفال، ولم يضف المحكمون أي عبارة، ولم يشيروا إلى إستبعاد أو حذف أي عبارة. كما هو موضح بالملحق (5).

ثالثاً: الدراسة الأولية للمقياس:

يرى الحارثي (1992) أن تجريب المقياس بشكله المبدئي ومحاولة إختباره مرحلة في غاية الأهمية وذلك للحصول على مقياس صادق ودقيق وشامل وناضج، ومن هذا المنطلق قامت الباحثة بإجراء دراسة أولية لمقياس دافعية الإنجاز بهدف:

(أ) إختبار مدى وضوح العبارات وسهولة فهمها من قبل المفحوصين.

(ب) إكتشاف أي سوء فهم يمكن أن يحدث في طريقة الإستجابة للمقياس.

(ج) التعرف على الوقت الذي تستغرقه الإجابة على المقياس.

(د) الحصول على بيانات رقمية تعين الباحثة على التقنين الإحصائي للمقياس.

ولإجراء الدراسة الأولية قامت الباحثة بإختيار العينة عشوائياً من الموهوبين، بمدارس الموهوبين، ومدارس القبس، بأمدرمان وبحري والخرطوم. تم سحبها بالطريقة البسيطة، ووزع عليها المقياس في صورته المبدئية، وقد بلغ حجم هذه

(*) قام بتحكيم أدوات الدراسة الأساتذة أدناه:

1- د. مهيد محمد المتوكل – أستاذ مشارك – رئيس قسم علم النفس التربوى – الجامعة الاسلامية.
2- د. خالد إبراهيم الكردي – أستاذ مشارك- كلية الاداب – جامعة النيلين.
3- د. محمد الأمين الخطيب - استاذ مشارك – كلية الاداب – جامعة الخرطوم.
4- د. عبد الباقي دفع ا - استاذ مشارك – كلية الاداب – جامعة الخرطوم.
5- د. عبير عبدالرحمن خليل – استاذ مساعد – كلية الاداب – جامعة الخرطوم.
6- د. فاطمة محمد الخير – أستاذ مساعد – كلية الآداب - جامعة الخرطوم.
7- د. سليمان علي أحمد – أستاذ مساعد – رئيس قسم علم النفس كلية الآداب – جامعة الخرطوم.
8- د. صلاح الدين فرح عطا ا – أستاذ مساعد – جامعة الملك عبد العزيز- المملكة العربية السعودية.

العينة عند توزيع الأدوات (100) مفحوص، ولكنه تناقص إلى (97) عند جمع الأدوات، منهم (47) من الذكور و(50) من الإناث.

وقد أوضحت هذه الدراسة أن جميع عبارات المقياس واضحة وسهلة الفهم لجميع المفحوصين، وكان تعاونهم بشكل جيد مما أدى إلى التأكد من إيجابية تطبيق هذا المقياس. إن الزمن المستغرق في الإجابة على هذه الصورة المبدئية يتراوح بين (25-30) دقيقة. ثم قامت الباحثة بتصحيح الإستجابات (نعم- أحياناً- لا) وإعطائها الدرجات (3- 2- 1) على الترتيب، حيث تدل الدرجة العالية على توفر سمات دافعية الإنجاز لدى المفحوص. وبذلك أصبحت بيانات هذه العينة الأولية جاهزة لإجراء العمليات الإحصائية عليها.

رابعاً: الإتساق الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز:

للتأكد من الإتساق الداخلي لبنود مقياس دافعية الإنجاز قامت الباحثة بإيجاد معامل الإرتباط لكل بند بالدرجة الكلية للمقياس والإجراء التالي يوضح ذلك.

الصدق البنائي:

جدول (4)

معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز

رقم البند	قيمة الإرتباط	رقم البند	قيمة الإرتباط
1	.2328	27	.3234
2	.1895	28	.5506
3	.3667	29	.3934
4	.4731	30	.4265
5	.4222	31	.2973
6	.3703	32	.5152
7	.2635	33	.4985
8	.4503	34	.4118
9	.2975	35	.4874
10	.5182	36	.5551
11	.2689	37	.5037
12	.2970	38	.2144
13	.3628	39	.5108
14	.3173	40	.4559
15	.3715	41	.4194
16	.4006	42	.5409
17	.3245	43	.3538
18	.3472	44	.4206
19	.5583	45	.3028
20	.1829	46	.2191
21	.4108	47	.2373
22	.3571	48	.2835
23	.4126	49	.1918
24	.5379	50	.5178
25	.2323	51	.2718
26	.4002		

إتساق الصدق البنائي Alpha = .8955.

الملاحظ في الجدول السابق أن معامل إرتباط أغلب البنود على درجة كافية مـن قوة الإرتباط، عدا البنود (2، 20، 49) حيث جاء إرتباطها على التوالي كـالآتي: (.1895، .1829، .1918) وقد إتسم إرتباطها بالضعف النسبي أي أقل من (.2)

الأمر الذي حدا بالباحثة حذف تلك البنود وإستخراج الإتساق الداخلي وصدق البناء للمقياس دون هذه البنود وهي:

2- بقولوا عني الناس إني بعمل بجدية.

20- لما ابدأ الأعمال والمهام المختلفة بنهيها بنجاح.

49- بشعر بالثقة في نفسي، وفي قدرتي على النجاح في الدراسة والعمل.

وبذلك أصبحت بنود المقياس (48) بند بدلاً عن (51) بند. وللتأكـد مـن الإتساق الداخلي وإيجاد ثبات المقياس قامت الباحثة بإعادة حساب الثبات.

جدول (5)

الصدق البنائي للمقياس في صورته النهائية بعد حذف الفقرات السالبة والضعيفة

رقم البند	قيمة الإرتباط	رقم البند	قيمة الإرتباط

1	.2099	25	.3264
2	.3579	26	.5607
3	.4820	27	.3794
4	.4297	28	.4282
5	.3614	29	.2881
6	.2519	30	.5180
7	.4563	31	.5184
8	.2960	32	.4155
9	.5311	33	.4976
10	.2843	34	.5625
11	.3184	35	.4917
12	.3555	36	.2020
13	.3024	37	.5167
14	.3636	38	.4675
15	.3996	39	.4171
16	.3197	40	.5469
17	.3528	41	.3532
18	.5700	42	.4178
19	.3992	43	.3028
20	.3619	44	.2247
21	.4043	45	.2337
22	.5515	46	.3011
23	.2264	47	.5014
24	.3997	48	.2815

ثبات المقياس:

لإيجاد ثبات المقياس قامت الباحثة بإستخدام معامل الفاكرومباخ حيث بلـغ ثبات المقياس 8966.

الصدق الذاتي للمقياس:

أوضح أبوعلام (1998) أن الصدق الذاتي يساوي الجذر التربيعـي لمعامـل الثبات.

إذن الصدق الذاتي للمقيـاس = $\sqrt{.8966}$ = .9468. وبـذلك يتميـز المقياس بدرجة ثبات عالية تبرر إستخدامه في الدراسة.

3. 4. 3 مقياس سمة القيادة:-

هذا المقياس قام بتصميمه مهيد محمد المتوكـل، (2003) وبنـوده كانـت متضمنة داخل عدة بنود (مقياس الخرطوم لسمات الشخصية) وهو من المقـاييس التي يجيب عليها التلاميذ بأنفسهم.

أولاً: الصورة المبدئية للمقياس:

يتكون المقياس من (15) عبارة تتم الإجابة عليها بالإختيار من خمسة بدائل على النحو التالي: (دائماً – غالباً – أحياناً – قليلاً – لا يحدث إطلاقاً). وقد تمـت صياغة عبارات المقياس بصورة إيجابية عدا عبارة واحدة أخذت الصورة السلبية وهي العبارة رقم (8). تناول المقياس سمة القيادة بـشكل كلـي أي دون تقـسيمه لأبعاد. كما تجدر الإشارة إلى أن الصورة المبدئية بهذا المقيـاس هـي الـصورة المحكمة بدراسة سابقة للباحثة. ويتضح ذلك بالملحق (7).

ثانياً: الصدق الظاهري للمقياس:

مر هذا المقياس بنفس الخطوات التي مرت بها المقياس السابق من تحكيم، وشملت التوصية التي قالوا بها بالمقياس السابق، إضافة إلى ما أشاروا إليه بحذف العبارة رقم (14) وهي(هل تحرص على رفع الروح المعنوية للأفراد المحيطين بك في مجال العمل؟) وذلك لعدم تناسب هذه العبارة لعينة الدراسة. وبذلك أصـبح المقياس مكون من (14) عبارة بدلاً عن (15).

ثالثاً: الدراسة الأولية للمقياس:

أجرت الباحثة دراسة أولية لمقياس سمة القيادة لتحقيق نفس أهداف الدراسة الأولية للمقياس السابق، وقد قامت بتوزيع الصورة المحكمة للمقياس لنفس عينـة المقياس السابق وبالمدارس التي أُختيرت عينة المقياس السابق منها.

وقد أوضحت نتائج الدراسة الأولية أن جميع عبارات المقيـاس واضـحة وسهلة الفهم لجميع المفحوصين، وكذلك زمن الإجابة على هذه الصورة يتـراوح بين (10 - 15) دقيقة. بعد ذلك قامت الباحثـة بتـصحيح الإجابـات المعتمـدة بإعطائها الإستجابات (نعم - أحياناً - لا) الدرجات (3 – 2 - 1) على التـوالي في حالة العبارات الموجبة، حيث تدل الدرجة العالية على توفر سمة القيادة لـدى المفحوص، وتنعكس الدرجات في حالة العبارات السالبة وهي العبـارة (8) فـي المقياس، كما هو واضح بالملحق (8). وبإنتهاء التصحيح ورصد الـدرجات فـي الجداول الصماء، أصبحت بيانات العينة الأولية جاهزة للتحليل الإحصائي.

رابعاً: الإتساق الداخلي لمقياس سمة القيادة:

للتأكد من الإتساق الداخلي لبنود مقياس سمة القيادة قامت الباحثـة بإيجـاد معامل الإرتباط لكل بند بالدرجة الكلية للمقياس والإجراء التالي يوضح ذلك.

جدول (6)

معامل إرتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	قيمة الإرتباط	رقم البند	قيمة الإرتباط
1	.3665	**8**	.0196
2	.4101	**9**	.2874
3	.5186	**10**	.2813
4	.1939	**11**	.2737
5	.3711	**12**	.3683
6	.3456	**13**	.4707
7	.3445	**14**	.1552

معامل ثبات Alpha = .6737

يلاحظ من الجدول السابق الذي يوضح معامل إرتباط كل بنـد بالدرجـة الكليـة للمقياس أن البنود (8 ، 14) حيـث جـاء إرتباطهمـا علـى التـوالي كـالأتي (0196.- ، 1552.) تتسم بالسلبية والضعف النسبي أي أقل من 2. ممـا يـؤثر على ثبات المقياس مما حدا بالباحثة حذف تلك البنود وإستخراج الإتساق الـداخلي وصدق البناء للمقياس دون هذه البنود وهي:

8- بتفضل انه غيرك يهتم بقيادة النشاطات الجماعية ؟

14- بتحافظ على هدوء أعصابك لما يمر بيك موقف صعب ؟

وبذلك أصبح عدد البنود (12) بنداً بدلاً عن (14) بند.

جدول (7)

الصدق البنائي للمقياس في صورته النهائية بعد حذف الفقرات السالبة والضعيفة

رقم البند	قيمة الإرتباط	رقم البند	قيمة الإرتباط
1	.3934	**7**	.3756
2	.4300	**8**	.2948
3	.5109	**9**	.3206
4	.2571	**10**	.2322
5	.3869	**11**	.4585
6	.3505	**12**	.3736

ثبات المقياس:

لإيجاد ثبات المقياس قامت الباحثة بإستخدام معامل ألفاكرونباخ حيث بلـغ ثبات المقياس 7126.

الصدق الذاتي للمقياس:

الصدق الذاتي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

إذن الصدق الذاتي = $\sqrt{.7126}$ = 8441. وبـذلك يتميـز المقياس بدرجة ثبات عالية تبررإستخدامه في الدراسة الحالية.

3. 4. 4 مقياس السمات السلوكية للطلبة الموهوبين (SRBCSS) من إعداد رينزولي ورفاقه (1976) :

قام بإعداد هذه المقاييس رينزولي ورفاقـه (ملحـق 10) (Renzulli, Smith, White, Callahan, and Hrtman)، ويهدف هذا المقياس إلى الكشف على الطلبة الموهوبين (الروسان ،1996)، وهو مقياس معروف فـي الولايـات المتحدة، ويستخدم في مرحلة الأساس حتى نهاية (15) سنة كما يستخدم في توزيع الطلبة على البرامج التربوية للموهوبين (منسي، 1997). وهو مكون مـن (95) فقرة، وقد تم تكييفه على البيئة الأردنية وتم إختصاره في (76) فقـرة ومجالاتـه عشرة من مجالات الموهبة، وقامت الباحثة بإستخدام إثنـين منهـا لإرتباطهمـا بمتغيرات الدراسة وهما: مجال سمات الدافعية (7) فقرات، مجال سمات القيـادة (8) فقرات، (صبحي، 1992).

ويطبق هذا المقياس من قبل المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الـصفوف التي تضم الطلبة الموهوبين ضمن الطلاب العاديين وذلك بوضع علامـة (✓) أمام الإختيار المناسب من بين (4) خيارات لكل فقـرة مـن فقـرات المقيـاس، والخيارات هي: (نادراً – أحياناً – كثيراً - دائماً) ، وتعطى الدرجات (1 – 2 – 3 - 4) على التوالي، حيث تدل الدرجة العالية على توفر سمات الموهبـة لـدى المفحوص. ويطبق هذا الإختبار بطريقة فردية، ويستغرق تطبيقه من (15 – 20) دقيقة.

أولاً: الصدق العاملي:

وقد أجرى بسام قبلان (1995) المذكور لـدى عطـا ا (2004) الـصدق العاملي للمقياس بإستخدام التحليل العاملي للمجالات العشرة للمقياس مـن خـلال الآتي: أولاً: إيجاد المكونات الأساسية ثانياً: تدوير هذه المكونات علـى محـاور مائلة. ويوضح الجدول التالي القيم المميزة للعوامل المستخرجة ونسبة ما يفـسره كل منها من التباين:

جدول (8)

يوضح العوامل المستخرجة لمقياس رينزولى (بسام قبلان، 1995)

العامل	القيمة المميزة	نسبة ما تفسره من التباين
العامل الثاني	4.6	%6
العامل الرابع	2.5	%3

ويتضح من الجدول إعلاه أن هذين البعدين واللذان أُخذا من بين العشرة أبعاد المستخرجة للمقياس ككل، وهي تفسر تباين أداء المفحوصين على المقياس. والتي قيمتها المميزة أكثر من (2)، وهي ذات دلالة احصائية. ولمعرفة ما يقيسه كل عامل إستخرجت معاملات تشبع العوامل بالفقرات في ضوء نتائج التحليل العاملي، وبذلك يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدلالات صدق عاملي مقبولة.

ثانياً: الصدق المتعلق بمحك:

طبق عطا الله (2004) مقياس رينزولى، ومقياس رافن للذكاء على عينة مكونة من (120) طالباً وطالبة من المرحلة الأساسية، وكانت معاملات إرتباط المقياس بنتائج مقياس رافن، ومعدل التحصيل المدرسي للطلبة أفراد العينة المذكورة (0.84) و (0.78) على الترتيب.

ثالثاً: ثبات مقياس رينزولى:

قام منسي (1997) الوارد لدى عطا الله (2004) بإستخراج معاملات الإستقرار والإتساق الداخلي للمقياس، وقد أختير لهذا الغرض عينة من (120) طالباً وطالبة من المرحلة الأساسية في الأردن وطبق عليها المقياس المطور، وبعد إسبوعين أعيد تطبيقه فكان الإرتباط (0.79) وعن طريق معامل ألفاكرونباخ (0.77).

رابعاً: إجراءات الصدق والثبات في السودان:

قام الباحث عطا ا (2004) بعرض الصورة الأردنية من المقياس على مجموعة من المحكمين وقد أكدوا صدقه ظاهرياً لقياس ما أعد لقياسه وقام الباحث بإستخراج معامل الثبات بالتجزئة النصفية، وبتعديل سبيرمان وبراون، ومعامل ألفاكرونباخ، ومعامل جتمان، كما قام بإستخراج معامل الصدق الذاتي، وكان ذلك الإجراء على عينة من (61) تلميذ وتلميذه من أعمار مختلفة من تلاميذ الحلقة الثانية بمدارس القبس بالخرطوم من الصفوف الثلاثة. والجدول التالي يوضح الجزء الخاص بهذه الدراسة من هذه المعاملات:

جدول (9)

معاملات الثبات والصدق الذاتي لمقياس رينزولى في البيئة السودانية(ن = 61)

البعد	معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	الفاكرونباخ		سبيرمان وبراون		جتمان	
		معامل الثبات	الصدق الذاتي	معامل الثبات	الصدق الذاتي	معامل الثبات	الصدق الذاتي
سمات الدافعية	0.4430	0.5799	0.7615	0.6140	0.7835	0.5799	0.7615
سمات القيادة	0.7273	0.8268	0.9092	0.8421	0.9176	0.8268	0.9092

وبهذا يتضح أن للمقياس معاملات صدق وثبات عالية عند استخدامه لأطفال الحلقة الثانية في مرحلة الأساس بولاية الخرطوم. وبناء على ما قام به الباحث عطا ا (2004) من تحقيق الصدق الظاهري وصدق المحتوى كان جديراً بالباحثة إستخدامه بهذه الدراسة التي تطابقت فيها أعمار العينة ومجتمع الدراسة وتقارب الفترة الزمنية. كل ما قامت به الباحثة إضافة ما أوصى به محكمون المقاييس السابقة ببعض التعديلات وهي: - تغيير كلمة روتينية بالعبارة الأولى بالجزء الخاص بسمات الدافعية القائلة (سريع الضجر من المهمات الروتينية) وتعديلها فتصبح (سريع الضجر من المهمات المتكررة).

- كما أوصوا بفصل العبارة رقم 3- وهي في المقياس (3- ينشد الكمال والدقـة يميل إلى نقد ذاته ولا يرضى عن مستوى إنجازه وسرعته فـي تنفيـذ المهمـات الموكلة إليه.) إلى عبارتين وهما (ينشد الكمال والدقة في الأعمال التي يقوم بها) و (4- يميل إلى نقد ذاته ولا يرضى عن مستوى انجازه وسرعته في تنفيذ المهمات الموكلة إليه.)

- كما أشاروا بتبسيط العبارة رقم سبعة بذات المقيـاس وهـي (يهـتم بالمـسائل والعمليات التقويمية ويصدر الأحكام (صح، خطأ، ردئ، جيد) ويطلق أحكامه على الأحداث والأشخاص والأشياء.) إلى العبارة (يهتم بالمسائل والعمليات التقويميـة ويصدر الأحكام (صح، خطأ، ردئ، جيد) أما الجزء الخاص بسمات القيـادة لـم يشيروا بأي تعديل حوله. وبذلك أصبح هذا المقياس كما هو واضح بالملحق (11)، والمقاييس السابقة جاهزة ومعدة بشكل موثوق به لإستخدامها في هـذه الدراسـة. وذلك بغرض دراسة دافعية الإنجاز وسمة القيادة لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم.

3. 4. 5 مقياس القدرة الحسابية لطلاب العبق:

وهو الإمتحان الذي تم إستخدامه لطلاب العبق بالمسابقة القوميـة الأولـى لطلاب العبق بالسودان في 2008/3/15م، والذي تم بنـاءه مـن قِبـل مركـز اليوسيماس للخدمات التعليمية. ويقوم بأداءه الأطفال أنفسهم، يهدف هذا الإمتحـان إلى قياس سرعة ودقة طلاب برنامج العبق في حـل المـسائل الحـسابية علـى المستوى القومي بالسودان. حيث إستخدمت الباحثة في هـذه الدراسـة إمتحـان المستوى الثاني (Elementary-A) الذي خضع له عدد من طلاب برنامج العبق المتدربين على هذا المستوى، ومنهم بعض من طلاب مدارس الموهوبين وعددهم (56)، لمقارنة نتائجهم المتحصلة بنتائج موهوبي مدارس القبس وعـددهم (55)، وذلك بإخضاعهم لنفس الإمتحان لحله عن طريق إسـتخدام المنطـق فـي حـل العمليات الحسابية. ويحتوي هذا الإمتحان على (100) عملية حسابية في الجمـع والطرح، وهي موزعة على (4) فئات، كل فئة مكونة من (25) مسألة، الأولـى

تحتوي على قائمة من (3) أرقام بخانة واحدة، والثانية تحتوي على قائمة من (4) أرقام بخانة واحدة ، والثالثة تحتوي على قائمة من (5) أرقام بخانة واحدة تتخللها أرقام من خانتين، والرابعة تحتوي على قائمة تتراوح من (6) إلى (8) أرقام بخانة واحدة تتخللها أرقام من خانتين، يقوم الطالب بإجرائها وملاحظة الزمن المستغرق خلال هذا الإجراء لقياس السرعة، ورصد الدرجات ومعالجتها إحـصائياً لقيـاس الدقة. ملحق (12).

والجدير بالذكر أن هذا المقياس لايتطلب إيجاد الخصائص السيكومترية كما في المقاييس النفسية، وذلك لطبيعة تركيب بنوده والتي تتكون من أرقام حيث يمكن إستبدال أي رقم بغيره لأن المقياس لا يتأثر بهذا التغييـر، فالهـدف هنـا قيـاس السرعة والدقة التي تجرى بها العمليات الحسابية وليس مكونات العمليات الحسابية من أرقام.

البنية العاملية المكونة لأدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإستخراج البنية العاملية التي تكون أدوات الدراسة إحـصائياً من خلال الإجراء التالي:

جدول (10)

التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية.

السمات	المكون الأولي	الشيوع
دافعية الإنجاز	1.000	0.762
القيادة	1.000	0.348
الدافعية تقدير معلمين	1.000	0.690
القيادة تقدير معلمين	1.000	0.665

الجدول أعلاه يوضح طريقة إنتزاع: تحليل العامل الرئيسي.

جدول (11)

طريقة إنتزاع: تحليل المكون الرئيسي.

المكون	المكون الأولي			تشبع العامل			التدوير		
	المجموع	التباين %	المتراكم %	المجموع	التباين %	المتراكم %	المجموع	التباين %	المتراكم %
1	1.89	37.87	37.87	1.89	37.87	37.87	1.85	37.03	37.03
2	0.82	16.52	81.31						
3	0.62	12.51	93.82						
4	0.30	6.17	100.0						

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك عاملان يمثلان 65%

الأول يمثل 38%

والثاني يمثل 27%

جدول (12)

تشبع المقاييس الفرعية بالعوامل.

المقاييس	العامل	
	1	2
دافعية الإنجاز	0.867	-0.103
القيادة	0.528	-0.263
الدافعية تقدير معلمين	0.275	0.784
القيادة تقدير معلمين	0.213	0.787

وبعد التدوير بطريقة الفيرماكس لكايز اتضح أن العامل الأول تشبع به متغيرات دافعية الإنجاز والقيادة بينما تشبع بالعامل الثاني متغيري الدافعية تقدير معلمين والقيادة تقدير معلمين.

جدول (13)

التدوير بطريقة الفيرماكس لكايز.

المقاييس	العامل	
	1	2
دافعية الإنجاز	0.862	0.141
القيادة	0.580	-0.106
الدافعية تقدير معلمين	0.048	0.829
القيادة تقدير معلمين	-0.013	0.815

من الجدول أعلاه يتضح أن هناك عـاملين وعليـه يمكـن تـسمية الأول والمكون من، دافعية الإنجاز والقيادة عامل تقدير تلاميذ. والثاني، الدافعية تقـدير معلمين والقيادة تقدير معلمين عامل تقدير الآخرين.

3. 5 إجراءات الدراسة الميدانية:

وبعد أن صارت الأدوات جاهزة لإستخدامها بالدراسة وتأكدت الباحثة مـن صلاحيتها للخروج بنتائج موثوق بها علمياً قامـت بتوزيعهـا علـى الموهـوبين بالمدارس الحكومية لرعاية الموهوبين ومدارس القبس والمتدربين علـى برنـامج العبق بالصفين الرابع والخامس بولاية الخرطوم، بدأً بالمـدارس بأمـدرمان ثـم الخرطوم ثم بحري، أيضاً الأدوات المستخدمة من قبل معلمي الموهـوبين بـذات المدارس وفي نفس التوقيت، وبعد تجميع أدوات التلاميذ والمعلمـين مـن تلـك المدارس بنفس الترتيب المكاني والزماني قامت الباحثة بتفريغهـا بعـد إعطائهـا الدراجات الدالة عليها ببرنامج (Excel) حيث تم إجراء المعلجات الإحصائية التي تتناسب وفرضيات الدراسة.

3. 6 المعالجات الإحصائية:

إستخدمت الباحثة في معالجة نتائج دراستها الإساليب الإحصائية التالية:

(1) التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لتحديد البنية العاملية.

(2) التدوير بطريقة الفيرماكس لكايز لمعرفة تشبع المقاييس بالعوامل.

(3) معامل ألفاكرومباخ لإيجاد ثبات المقاييس.

(4) معاملات الإرتباط الخطي بطريقة بيرسون لمعرفة العلاقات الإرتباطية بين المتغيرات.

(5) إختبار "ت" لمجموعة واحدة لمعرفة نسبة السمة لدى عينة الدراسة.

(6) إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق المختلفة.

(7) تحليل التباين الأحادي لمعرفة العلاقات الإرتباطية.

(8) إختبار توكي Tukey HSD البعدي لاتجاه الفروق

(9) إختبار دينكان لمعرفة إتجاه الفروق.

كما إستعانت الباحثة بحزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS-version11).

الفصـــل الرابع

4. عرض ومناقشة النتائج

الفصـــل الرابـع

4. عرض ومنـاقشـة النتـائج

المقدمة:

تتناول الباحثة في هذا الفـصل عـرض نتـائج التحلـيلات والمعالجـات الإحصائية المختلفة التي توصلت إليها في هذه الدراسة، ومناقشة هذه النتائج.

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على الآتي: (يتسم الأطفال الموهوبين بدافعية إنجـاز وسمة قيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين عاليتين). وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعة واحدة. ومن ثم ظهرت النتائج التالية :

جدول (14)

اختبار "ت" للسمة المميزة لدافعية الإنجاز وسمة القيادة لدي الموهوبين

السمات	ن	الوسـط الفرضي	الوسـط الحسابي	الانحـراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمـة الاحتمالية	الاستنتاج
دافعية الإنجاز تقدير تلاميذ	420	96	132.58	12.50	59.94	419	.000	الارتفـاع دال
القيادة تقـدير تلاميذ	420	24	26.66	4.09	13.34	419	.000	الارتفـاع دال
دافعية تقدير معلم	420	20	17.71	5.70	-8.21	419	.000	الانخفاض دال
قيادة تقـدير معلم	420	22.5	27.82	5.99	18.17	419	.000	الارتفـاع دال

يوضح الجدول أعلاه أن الموهوبين يتسمون بسمتي دافعية الإنجاز والقيادة تقدير تلاميذ، والقيادة تقدير معلمين، وكان إرتفاع هذه السمات دال إحصائياً، أمـا المقياس الخاص بتقديرات المعلمين حول الدافعية أثبت إنخفاض اتـسامهم بهـذه السمة.

مناقشة نتيجة الفرض الأول:

أثبتت النتيجة فرضية الدراسة التي تقول (يتسم الأطفال الموهوبين بدافعية انجاز وسمة قيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين عاليتين) وإتفقت مع كل الدراسات التي بحثت في الخصائص السلوكية لدى الموهوبين وأثبتت أن الموهوبين يتمتعون بهذه السمات وغيرها مما ورد بالجزئية المشار إليها آنفاً، ومنها دراسة معاجيني و هويدي (1995) اللذان إستخدما عينة مكونة من (383) تتراوح أعمارهم بين (12 -16) سنة، حيث أظهرت هذه الدراسة أن الطلبة الموهوبين أعلى من الطلبة العاديين في أبعاد الابتكار، والقيادة، والتعلم، والدافعية بدلالة (0.001). كما توصل نشواتي (1977) إلى أن الموهوبين أكثر تحصيلاً وأكثر ذكاء، أفضل في التكيف الإجتماعي والإنفعالي، أكثر تلاؤماً مع النظم المدرسية، لهم ميول أغلبها فكرية، يتمتعون بسمات محبوبة إجتماعياً، وتبين هذا الإتفاق في سمتي دافعية الإنجاز والقيادة تقدير تلاميذ والقيادة تقدير معلم، عدا الدافعية تقدير المعلم الذي إختلفت فيه النتيجة وفرضية البحث.

وهذا الإختلاف والإتفاق الواضح بهذا الفرض حول هذه السمة الخاصة بدافعية الإنجاز ولذات العينة مرده كما تراه الباحثة يرجع إلى الإختلاف الذي ينشأ عادة بين مفهوم الفرد لذاته ومفهوم الآخرين له، خاصة الموهوب الذي يعي بموهبته ويدرك أن قدراته عالية، فهذا من شأنه خلق تضارب بين تقييمه لذاته وتقييم الآخرين له، وهذا الحديث يقود إلى الآراء التي عارضت فكرة تمييز الموهوب في مجتمعه وتصنيفه بشكل يجعله يعلو بذاته، وذلك يؤيد ما عارضه بعض العلماء حول فكرة خلق طبقة تشعر بالتميز كما ذكر السرور (2003)، إضافة إلى ما جاء به الشوبكي (2005) حول الموهبة ومفهوم الذات Self-Giftedness & Concept والتي تعرف مفهوم الذات بأنه نظام من الأبنية المعرفية التي تقوم بدور الوسيط في تفسير الأحداث والسلوكات المتعلقة بالفرد وفي الإستجابة لها سواء كانت موجهة له أم صادرة عنه.

ويعد مفهوم الذات من أبرز موضوعات البحث والدراسة في مجال إرشاد الطلبة الموهوبين والمتميزين. حيث ركزت الدراسات حول مفهوم الذات الأكاديمي

ومفهوم الذات الإجتماعي، وأن الطلبة الموهوبين بحاجة للإرشـاد لأن تقـديرهم لذاتهم تشوبه الحيرة والتردد. وقد أجريت العديد من الدراسات حول مفهوم الـذات لدى الموهوبين حيث أشارت النتائج بأن هناك فروق في مفهوم الذات عند الأطفال الموهوبين وغيرهم، وقد أجرى أبلارد (Ablard, 1997) دراسة طبق فيها قائمـة بالصفات على (174) من الموهوبين أكاديمياً في الصف التاسـع ووجـد بـأنهم يظهرون مفهوم ذات إيجابي أكثر من أفراد المجموعة الأخرى، أما كولانجليـو و بفلجر (Colangelo & Pfleger, 1978) وجدا أن لدى الأطفـال الموهـوبين مفهوم ذات أكاديمي أفضل مـن غيـرهم. ووجـد شـان (Chan, 1980) بـأن الموهوبين في المراحل العليا الأساسية لديهم إحساس عالي لقيمتهم، أمـا بـراكن (Bracken, 1985) لم يجد أي فروقات في مفهوم الذات بين الموهوبين وغيـر الموهوبين. (الشوبكي، 2005).

والإشارة لذلك توضح السبب الذي إختلف فيه تقييم الموهوبين لأنفسهم عن تقييم معلميهم عنهم، والذي مرده تقييمهم الإيجابي لأنفسهم. وترى الباحثة أن هـذا لاينفي إمتلاكهم لهذه السمات. كما تعزى الباحثة التقدير المـنخفض حـول سـمة الدافعية تقدير معلم إلى التوقعات المرتفعة التي يضعها المعلمـين إلـى طلابهـم الموهوبين وهذا ما يواجهه الموهوبون بشكل عام من المجتمـع بفئاتـه المختلفـة ومنهم المعلمين والأباء، فهم يتوقعون من الموهوب إنجازات أعلى من التي تبـدو منهم بناء على ما تأكد له من موهبة وهذا يتفق مع ما جاء به الـشوبكي (2005) عند تناوله ما أشار إليه دبابنة (1998) وفريمـان (Freeman, 1991) حـول توقعات الآخرين، حيث أشارا أن من مصادر الضغط على الموهوب عدم قناعـة الأهل بما يصل إليه الموهوب من إنجاز، وتوقع المزيد منه دائماً، وهذا قد ينـشأ تناقض بين أداءه ومايتوقعه الكبار منه، حيث أن توقعاتهم عاليـة ويـضعون لـه المعايير والتوقعات بالطريقة التي يجب أن يتصرف ويؤدي بها المهام التي سيقوم بها والتي قد تكون فوق طاقته.

الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض (توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين وسط الأطفال الموهوبين). وللتحقق من صحة الفرض إستخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، ومن ثم ظهرت النتائج التالية :

جدول (15)

إختبار "ت" لفروق الذكور والإناث في دافعية الإنجاز وسمة القيادة

السمات	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	د.ح	ق.ح	الاستنتاج
دافعية الإنجاز تقدير تلاميذ	الذكور	214	131.53	12.55	-1.75	418	.080	لاتوجد فروق
	الإناث	206	133.66	12.39				
القيادة تقدير تلاميذ	الذكور	214	26.55	4.01	-0.55	418	0.58	لاتوجد فروق
	الإناث	206	26.77	4.17				
دافعية تقدير معلم	الذكور	214	17.60	5.16	-0.38	418	0.70	لاتوجد فروق
	الإناث	206	17.82	6.22				
قيادة تقدير معلم	الذكور	214	27.72	5.88	-0.32	418	0.74	لاتوجد فروق
	الإناث	206	27.91	6.12				

من الجدول أعلاه يتضح انه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متغيرات دافعية الإنجاز وسمة القيادة .

مناقشة نتيجة الفرض الثاني:

إختلفت النتيجة التي توصلت إليها الدراسة مع الفرض الذي ينص على أنه (توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في دافعية الانجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين وسط الأطفال الموهوبين) حيث أثبتت الدراسة أنه لاتوجد أي فروق بهذه المتغيرات بين الذكور والإناث، والجدير بالذكر أن البحوث السابقة متضاربة في هذا الصدد، ولم تحسم مسألة الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بموضوع دافعية الإنجاز، وهذ ما أسفرت عنه سلسلة الدراسات الحضارية على

طلاب في ثلاث وأربعين دولة قام بها ريتشارد لـن وزملائـه (Lynn, et al., 1991) المذكور لدى عبد الخالق (1991) فقد تساوى الدافع للإنجاز بين الجنسين في بعض الدول، على حين ارتفع لدى الطلبة في دول أخرى، كما ارتفـع عنـد الطالبات في بعض الدول.

أما نتيجة هذه الدراسة فقد إتفقت مع ما أشار إليه عبد الخالق (1991) إلى نتائج دراسته و(مايسة النيال) حول عدم ظهور فروق في الدافع للإنجاز بـين الجنسين من طلاب المدارس الثانوية من المصريين. وإتفقت مع ما توصلت إليـه نتائج تركي (1988) التي أثبتت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز بموقفي المحايدة والمنافسة، وإتفقت أيضاً مـع بحـوث بوثـا (Botha, 1971) التي أوضحت نتائجه بدراسة عينة لبنانية إلى عدم وجـود فـروق بـين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز، كما إتفقت تلك النتائج أيضا مع بحوث كل من باتريك وزوكرمان اللذان توصلا إلى عدم وجود هذه الفروق، كمـا إتفقـت مـع دراسة سالم (2004) إلى عدم وجود هذه الفروق بين الجنـسين. ومـن ناحيـة أخرى إختلفت النتيجة الحالية بهذه الدراسة مع ما كشفته دراسة معاجيني و هويدي (1995)، والمشار إليها سابقاً، حيث أظهرت أن الطلبة الموهـوبين أعلـى مـن الموهوبات على أبعاد الابتكار، والقيادة، والدافعية وجميعها بدلالة (0.001).

إضافة إلى بعض الدراسات المصرية التي أثبتت نتائجها إرتفـاع الـدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة بالمقارنة مع طالباتها (أنظر: ثناء الـضبع، 1986) و رشاد موسى (1991) الوارد لدى عبد الخالق (1991)، وأضاف دويدار (1991) تناول دراسات الفروق بين الجنسين ومنها إشارة سبنس وزملاؤها (Spence, et., 1985) وما نتج عن دراساتهم وجود الفروق بين الجنسين لصالح الذكور في عدد من سمات الشخصية ذات الصلة بالدافعية العامة. ولم تتفق نتائج هـذه البحـوث ونتائج بحث كوهن (Cohen, et al, 1973) في إنجلترا حيث حصل الذكور على درجات أعلى من الإناث بصورة دالة في الدافعية للإنجاز. وأشار دويدار (1991) إلى أن الدافع للإنجاز عند الإناث يتميز بالإنخفاض بسبب إعتقادهن فـي تـأثير العوامل الخارجية في حالة نجاحهن، والعوامل الداخلية في حالة فشلهن والميل إلى

بخس قدراتهن، والإنفعالية وعدم الطموح وتحاشي مواقف التنافس، والإعتماد على التقويم الخارجي أكثر من التقويم الذاتي، حيث إتفق هذا التفسير مع ما تناوله ستين وبيلي (Stein & Bailey, 1973) كما ورد لدى عبد الخـالق (1991) بـأن الأنثى قد تشعر أنها عديمة الفائدة، تنخفض توقعاتها للنجاح، فضلاً عن إنخفـاض روحها المعنوية بالمقارنة إلى الذكور، كما يرى البعض أن الإنجاز دافـع أكثـر تعقيداً عند الإناث منه عند الذكور وذلك بسبب الكف الثقافي والمعايير الإجتماعية التي تقيد الإناث. وأضاف رأي فيلد: أن الدافعية للإنجاز عند المرأة، وليس عنـد الرجل ترتبط بالحاجة إلى التقبل الإجتماعي.

أما هورنر فترى أن المرأة ليست في حاجة بأن تكـون منجـزة، ولكنهـا ترغب في أن تكون محبوبة، كمـا يفتـرض Mehrabian عنـد مناقـشة هـذا الموضوع، وأن الدافعية للإنجاز تختلف عند الذكور عنها عند الإناث. فهي عنـد الذكور يحددها الإكتفاء الذاتي، والإستقلال عن المعايير الموجودة ويميزهـا عنـد الإناث التقبل، وتأييد المعايير الموجودة أكثر من وضع المعايير الجديدة (Cohen et al, 1973).

والمجال لايزال يحتاج إلى بحوث أكثر لتكوين إطار نظري متكامل للذكور والإناث. كما تبرر الباحثة هذه النتيجة التي تبين من خلالها أن الأنثـى أصـبحت تحقق كيانها في عصر يسمح بتفوق الأنثى وتميزها وتوليها المناصب القيادية على صعيد كل المستويات، ورغبتها في الإنجاز والمركز الإجتماعي المرموق، تمامـاً كالذكور. مع إبقاء دورها كأنثى، كما هو واضح بالثقافة العربية المعاصرة بـشكل عام والثقافة السودانية بشكل خاص والتي بدأت تعمل على الإهتمام بالكفاءات دون التمييز بين من هو ذكر ومن هي أنثـى. ولعـل ذلـك أكدتـه دراسـة الخليفـة (Khaleefa, 2003) التي وجدت (21) أنثي موهوبة مقابل (9) ذكور موهـوبين عام 2003 بمشروع طائر السمبر، حيث تَفَوق الإناث في مجتمع مدارس القـبس عن الذكور، وكذلك نتائج دراسة عطا ا (2004) الذي وجد (52) موهوبة مقابل (42) موهوب، وذلك يعتبر الإتجاه الذي خالف فرض البحث ونتيجته وعدد مـن الدراسات التي إستعرضت في مناقشة هذه النتيجة، وقد تعتبر دليل على ما تبـرر

به نتيجة هذه الدراسة وما تراه الباحثة يعود لأسلوب التربية الذي وعت له الأسر التي تطبق نهجاً تربوياً يعمل على الإرتقاء بموهبة الإنثى وجعلها والذكر سواء في المجتمع السوداني.

الفرض الثالث:

والذي نصه (توجد فروق دالة إحصائياً بين المستويين الرابع والخامس في دافعية الانجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين لصالح الصف الخامس). وللتحقق من صحة الفرض إستخدمت الباحثة إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين. ومن ثم ظهرت النتائج التالية :

جدول (16)

إختبار "ت" لفروق المستويات الدراسية في دافعية الإنجاز وسمة القيادة

السمات	الصف	ن	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	د.ح	ق.ح	الاستنتاج
دافعية الإنجاز تقدير تلاميذ	رابع	199	134.47	9.97	3.03	418	0.00	توجد فروق
	خامس	221	130.87	14.21				
القيادة تقدير تلاميذ	رابع	199	27.07	3.87	1.93	418	0.05	لا توجد فروق
	خامس	221	26.29	4.25				
دافعية تقدير معلم	رابع	199	17.89	4.98	0.62	418	0.53	لا توجد فروق
	خامس	221	17.54	6.29				
قيادة تقدير معلم	رابع	199	28.33	6.36	1.67	418	0.09	لا توجد فروق
	خامس	221	27.35	5.62				

من الجدول أعلاه يتضح أن هناك فروق دالة إحصائياً بين المستويات الدراسية في الدافعية تقدير تلاميذ لصالح طلاب المستوى الرابع، أما سمة القيادة في كل من تقدير التلاميذ وتقدير المعلم، والدافعية تقدير المعلم لم تثبت أن هناك فروق دالة بين هذه المستويات.

مناقشة نتيجة الفرض الثالث:

أوضحت نتيجة الفرض القائل (توجد فروق بين المستويين الرابع والخامس في دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين لصالح الصف

الخامس) الإختلاف بين الفرض والنتيجة التي توصلت إليها الدراسة، وأثبتت عدم وجود فروق بين المستويين الرابع والخامس في كل من سمة القيادة تقدير تلاميذ، ودافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير معلم، أما النتيجة المتعلقة بالجزئية الخاصة بدافعية الإنجاز تقدير تلاميذ إتفقت مع فرضية البحث فيما يختص بالإختلاف بين المستويين، ولكنها إختلفت حول إتجاه الإختلاف والذي أثبتت النتيجة أنه لصالح المستوى الرابع، وذلك عكس ما خمنته الدراسة التي إفترضت تفوق المستوى الخامس على الرابع. والملاحظ في هذه النتيجة تشابه طبيعة التقييم فيها بنتيجة الفرض الأول حول تضارب تقدير الموهوبين لأنفسهم مع تقدير معلميهم لهم، وذلك في سمة دافعية الإنجاز، ولكن تختلف التبريرات في هذه النتيجة عن سابقتها بنتيجة الفرض الثاني، حيث لا يمثل هنا مفهوم الفرد لذاته، ومفهوم الآخرين له سبباً لهذا الإختلاف، بل يعزي على رأي الباحثة إلى شكل التفاعل الذي حدث بين الموهوبين بالمستوى الرابع والخامس ومعلميهم، ويبرر الفرض ونتيجته بكل أجزاءها، في تمثل هذا التفاعل لهذين البعدين:

أولهما: ما اثبتته النتيجة حول عدم وجود فروق بين المستويين. وهنا التفاعل يظهر أثره في شكل البيئة المدرسية الواحدة التي خرطت موهوبي المستويين الرابع والخامس معاً في نفس المكان ومع نفس المعلمين ومحتوى المنهج ونفس النشاطات وشكل المعاملات وكل ما تحتويه هذه البيئة، إضافة إلى أن المستويين ينتمون لطلاب الحلقة الثانية والتي تضم معهم طلاب المستوى السادس. وكل ذلك جدير بأن يلغي عامل العام الدراسي الذي يميز بين المستويين ويطغي عليه، ويجعلهم بنفس المستوى لنسب قدراتهم، وسماتهم القيادية، داخل الموهوب. **وثانيهما:** يوضح النتيجة التي إرتبطت بدافعية الإنجاز تقدير تلاميذ وتطابقت وفرض الدراسة حول وجود الإختلاف، وإختلفت مع الفرض في اتجاه ذاك الإختلاف لصالح المستوى الرابع، فالتفاعل هنا ما بني عليه الفرض، بمعنى أنه بني على أساس أن الموهوب إذا تفاعل في البيئة التي هيئت له زادت قدراته بمستوياتها المختلفة وبالتالي هذه القدرات تتضمن سمة الدافع للإنجاز، ولكن ما أثبتته النتيجة كان عكس هذا التخمين، لترجع الباحثة ذلك إلى تبرير أن الفرد

بطبيعته يقبل على التجارب الجديدة بدافع أعلى من إستمراره فيها، وتعبيره عـن دوافعه يأتي تبعاً لقوة هذا الدافع، خاصةً إذا كانت هذه التجارب تعتبر من الخبرات المميزة التي يسعى لخوضها كثير من أقرانه، وذلك على رأي الباحثة يؤيد نتيجـة هذا الجزء من الفرض، ربما يرجع علو الدافع للإنجاز لطلاب المـستوى الرابـع لحداثة إقبالهم على هذه التجربة، وذلك بخلاف طلاب المستوى الخـامس وطـول عهدهم بها. ولا يفوت على الباحثة هنا الإشارة إلى اعتبار التفاعل بهـذا الـشكل هيكلاً تباينت أطرافه.

الفرض الرابع:

والذي نصه (توجد فروق دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وسـمة القيـادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين وبين مستوى تعليم أباء وأمهات الأطفال الموهوبين). وللتحقق من صحة الفرض عن طريق تحليل التباين الأحادي تأتي نتيجة أثر تعليم الأب أولاً في الجدول التالي:

جدول (17)

تحليل التباين الأحادي لتعليم الأب وعلاقته بمتغيرات دافعية الإنجاز والقيادة

السمات	المصدر	مجمـــوع المربعات	د.ح	م.م. المربعات	ف	ق.ح	الاستنتاج
دافعيـــة الإنجاز تقدير تلاميذ	بين المجموعات	279.90	2	139.95	.88	.412	لا توجـــد فروق
	داخل المجموعات	64646.80	410	157.67			
	الكلي	64926.70	412				
القيـــادة تقدير تلاميذ	بين المجموعات	28.88	2	14.44	.85	.427	لاتوجد فروق
	داخل المجموعات	6946.56	410	16.94			
	الكلي	6975.44	412				
دافعية تقدير معلمين	بين المجموعات	319.79	2	159.89	4.97	.007	توجد فروق
	داخل المجموعات	13170.51	410	32.12			
	الكلي	13490.30	412				
قيادة تقدير معلمين	بين المجموعات	64.02	2	32.01	.88	.412	لاتوجد فروق
	داخل المجموعات	14757.25	410	35.99			
	الكلي	14821.48	412				

من الجدول السابق يتضح أنه ليس هناك فروقاً في سمات دافعية الإنجاز والقيادة تقدير تلاميذ، والقيادة تقدير معلمين تعزي لمتغير تعليم الأب، بينما الفروق دالة في سمة الدافعية حسب تقدير المعلمين. ولمعرفة الإتجاه تم إستخدام إختبار توكي البعدي فأظهر النتائج التالية:

جدول (18)

إختبار توكي البعدي لإتجاه الفروق في الدافعية تقدير المعلمين لدي أباء الموهوبين

دافعية تقدير معلمين	الفئة	عددها	المتوسط	إنحرافه	الفرق	الاحتمالية	دلالة واتجاه الفرق
دون الجامعي	د. الجامعي	77	15.86	5.31			
	جامعي	165	18.10	5.69	2.23	.013	الفرق لصالح الجامعي
	ف. الجامعي	178	18.20	5.78	2.33	.008	الفرق لصالح فوق الجامعي
جامعي	ف. الجامعي				.100	.986	لا توجد فروق

بالنظر الي الجدول أعلاه نلاحظ أنه هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعات لصالح مجموعتي الأباء الجامعي وفوق الجامعي كل على حدة في مقابل مجموعة دون الجامعي، بينما الفرق غير دال بين مجموعتين الأباء الجامعي وفوق الجامعي.

وعليه تصبح النتيجة :

ليس هناك فروقاً في سمات دافعية الإنجاز والقيادة تقدير تلاميذ، والقيادة تقدير معلمين تعزي لمتغير تعليم الأب، بينما الفروق دالة في سمة الدافعية حسب تقدير المعلمين لصالح مجموعتي الجامعي وفوق الجامعي.

مناقشة نتيجة الفرض الرابع:

تأتي نتيجة الفرض الرابع والذي نصه (توجد فروق دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين وبين مستوى تعليم أباء وأمهات الأطفال الموهوبين) منقسمة إلى جزئين جزء خاص بعلاقة تعليم الأب مع سمات دافعية الإنجاز والقيادة، وجزء مرتبط بتعليم الأم بهذه المتغيرات، والسرد

الآتي يوضح الجزئية الأولى المرتبطة بتعليم الأب. والتي جاءت نتائجها بأنه ليس هناك فروقاً في سمات دافعية الإنجاز والقيادة تقدير تلاميذ، والقيادة تقدير معلمين تعزي لمتغير تعليم الأب. وذلك تنافى مع فرضية الدراسة والتي تعزي فيه الباحثة هذه النتيجة حول دافعية الإنجاز تقدير تلاميذ إلى ما سبق الإشارة له حول تقيـيم الموهوب لنفسه بشكل إيجابي خاصة وأن كل المفحوصـين يمتلكـون الموهبـة بإختلاف تباين تعليم أباءهم، وهذا الرأي يتفق والنتيجة المرتبطة بالدافعية تقـدير المعلمين الذين يأتي تقييمهم عادةً بشكل موضوعي.

أما رأي الباحثة حول النتيجة الخاصة بالقيادة بعدم وجـود إرتبـاط بينهـا وتعليم الأب تعزيه **أولاً**: لعوامل التنشئة التي لم تتضمن بداخلها ولم تضع ضـمن أهدافها الرغبة في تنمية الروح القيادية داخل أبنائها وهذا مما لا يصعب ملاحظته داخل هذا المجتمع، **وثانياً**: أن القيادة كسمة تعتبر مهارة كما سبق الإشارة لها في الإطار النظري، وتعتبر ايضا موهبة ترتبط بالذكاء الإجتمـاعي الـذي لا يتـأتى بالقدوة ولا يمكن تمليكه للأبناء وإن كان أباءهم قياديين ومتعلمين.

أما عن تحقق فرض الدراسة في الفروق الدالة التي أتت لصالح مجموعتي الجامعي وفوق الجامعي والتي أظهرت أن شريحة المتعلمين والمثقفـين بمجتمـع الدراسة المتمثلة بهاتين المجموعتين عالية جداً مقارنة مع المجموعة دون الجامعي لدى الموهوبين وهذا بدوره يشير إلى قضية مهمة ألا وهي الدور الفعـال الـذي يؤديه التعليم والمواصلة فيه لإبراز موهبة الأبناء وبالتالي رعايتها والأهتمام بها، وإتفقت مع الإطار النظري والدراسات التي تم تناولها فيه، حول العوامل المـؤثرة في دافعية الإنجاز أن إتجاهات الأباء ومستوى تعليمهم وطموحاتهم له دور إيجابي في تنمية دافعية الإنجاز عند أبنائهم خاصة في تكوين حاجات الإنجاز الأكاديمي.

كما تبرر الباحثة إرتباط الدافعية بالتعليم بدور الأسـرة العربيـة ودفعهـا لأبنائها نحو الإنجاز، وذلك ما إتفق مع قطامي وعدس (2002). ونظراً إلى كون دافع الإنجاز يتأثر بممارسات التنشئة الوالدية، فمن المنتظـر ظهـور فروقـات واضحة بين أفراد المجتمعات والثقافات المختلفة، وبين أفراد المجتمـع الواحـد، وذلك لإختلاف ممارسات التنشئة من طبقة متعلمة إلى طبقة أخرى، ومـن ثقافـة

متحضرة إلى ثقافة أخرى. وعموماً فإن الثقافة العربية وأبناء المجتمعات العربيـة يشجعون أبناءهم على المبادأة والإهتمام بالتحصيل، وتثيب على ذلك منذ السنوات الباكرة في الطفولة، وتنزع إلى خلق أفراداً يتمتعـون بـدافع مرتفـع وخاصـة التحصيل، وضرورة تربية الأبناء على الكفاح. ويعمل ذلك في كثير من الأحيـان على التعويض عن القدرة العقلية العامة، وبخاصة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي. كما أن حاجات الفرد للإنجاز متوافرة لدى جميع الأفراد ولكن بمستويات متباينة، ولكن يأتي شكل التكليف والترغيب والقدوة التي يمكن أن تؤدي إلى إستثارة حاجة الإبن للإنجاز وزيادة رغبته في بذل الجهد والنجاح، لأن النجـاح كـم أضـاف توملنسون (Tomlinson, 1993) يمكّنه من الثقة بنفسه ورفع قدراته. ويدفعه لبذل المزيد من الجهد. وهذا لا يتحقق إلا للأب الذي يعي بقيمـة التعليم ولا يتأتى ذلك إلا إذا كان متعلماً، حيث يرتفع ذلك مـع إرتفـاع درجتـه العلمية. أما جزء الدراسة المرتبط بتعليم الأم توضحه النتيجة التالية:

جدول (19)

تحليل التباين الأحادي لتعليم الأم وعلاقته بمتغيرات دافعية الإنجاز و القيادة

السمات	المصدر	مجموع المربعات	د.ح	م.م. المربعات	ف	ق.ح	الاستنتاج
دافعية الإنجاز تقدير تلاميذ	بين المجموعات	630.76	4	157.69	1.00	0.40	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	64907.47	415	156.40			
	الكلي	65538.24	419				
القيادة تقدير تلاميذ	بين المجموعات	54.03	4	13.50	0.80	0.52	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	6963.62	415	16.78			
	الكلي	7017.66	419				
الدافعية تقدير معلمين	بين المجموعات	263.29	4	65.82	2.04	0.08	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	13380.85	415	32.24			
	الكلي	13644.14	419				
القيادة تقدير معلمين	بين المجموعات	253.31	4	63.32	1.77	0.13	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	14826.29	415	35.72			
	الكلي	15079.60	419				

الجدول أعلاه يوضح أنه لا توجد علاقة بين تعليم الأم ومتغيرات الدافعية للإنجاز والقيادة .فيلاحظ أن النتيجة هنا إختلفت وفرض الدراسة، والتي أثبتت أنه لا علاقة بين مستوى تعليم الأم وبين سمتي دافعية الإنجاز والقيادة. حيث إفترضت الدراسة هذا الفرض للوقوف على أهمية تعليم الأم ودوره في ترقية قدرات أبنائها.

وفي هذا الشأن تبرر الباحثة هذه النتيجة بكشف الضوء عن قيمة الأم بشكل مطلق وما تؤديه من دور في تربية أبنائها والذي أثبتته دراسة مكليلاند التي

أوردها سالم (2004) حول تدريب الأمهات أطفالهن على الإستقلالية وأثره في إكسابهم دافعية الإنجاز وتشجيعهم على الإعتماد على النفس، والإستقلال الذاتي، وتخفيفهم عنهن القيود كلما كبروا في العمر، بتميز أطفالهن بدافعية إنجاز عالية، على عكس الأمهات اللواتي يشجعن أطفالهن على الإتكالية، ويكثروا عليهن ممارسة الضغوط والقيود كلما كبروا في العمر. حيث تناولت هذه الدراسة دور الأم بصرف النظر إن الأم متعلمة أو غير متعلمة. وهذا من شأنه تبرير هذه النتيجة التي تقوي وتدعم موقف الأم الذي لا يؤثر عليه مستوى تعليمي لمراعاة أبنائها وتربيتهم، وتمليكهم ما يعينهم في حاضر ومستقبل حياتهم، إن كانت هي قادرة على ذلك.

الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض (توجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين لدى الطلاب الموهوبين بمدارس التعليم الحكومي وبين مدارس القبس الخاصة وبين طلاب برنامج العبق للحساب الذهني). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إستخدام تحليل التباين الأحادي حيث جاءت النتائج في الجداول الآتية:

جدول (20)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين مجموعات المدارس

السمات	المصدر	مجموع المربعات	د.ح	م.م. المربعات	ف	ق.ح	الاستنتاج
دافعية الإنجاز تقدير تلاميذ	بين المجموعات	773.60	2	386.80	2.49	0.08	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	64764.64	417	155.31			
	الكلي	65538.24	419				
القيادة تقدير تلاميذ	بين المجموعات	435.32	2	217.66	13.78	0.00	توجد فروق
	داخل المجموعات	6582.34	417	15.78			
	الكلي	7017.66	419				
الدافعية تقدير معلمين	بين المجموعات	2935.70	2	1467.85	57.16	0.00	توجد فروق
	داخل المجموعات	10708.44	417	25.68			
	الكلي	13644.14	419				
القيادة تقدير معلمين	بين المجموعات	20.41	2	10.20	0.28	0.75	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	15059.18	417	36.11			
	الكلي	15079.60	419				

من الجدول أعلاه يلاحظ أن هناك فروق في درجات القيادة تقدير تلاميذ، ودرجات الدافعية تقدير معلمين، ولمعرفة إتجاه الفروق تم إستخدام إختبار دينكان كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (21)

إختبار دينكان لإتجاه الفرق حول القيادة :

القيادة تقدير تلاميذ	المدرسة	ن	تجزئة ألفا 0.05		
			1	2	3
دينكان	برنامج العبق	85	24.97		
	الموهوبين	261		26.75	
	موهوبي القبس	74			28.27
	الإتجاه		1.000	1.000	1.000

ومن خلال التحليل يظهر أن تلاميذ مدارس القبس أعلى قيـادة بينمـا تلاميذ العبق أقل قيادة.

جدول (22)

اختبار دينكان لإتجاه الفرق حول دافعية الإنجاز تقدير معلمين

الدافعية تقـدير معلمين	المدرسة	ن	تجزئة ألفا 0.05		
			1	2	3
دينكان	الموهوبين	261	15.68		
	القبس	74		20.21	
	برنامج العبق	85			21.76
	الإتجاه		1.000	1.000	1.000

ومن خلال التحليل يتضح أن تلاميذ العبق أكثر دافعية وفقاً لتقـديرات المعلمين بينما تلاميذ مدارس الموهوبين أقل دافعية تقدير معلمين.

مناقشة نتيجة الفرض الخامس:

تحقق الفرض القائل (توجد فروق دالة إحصائياً في دافعيـة الإنجـاز وسمة القيادة تقدير تلاميذ وتقدير معلمين لدى الطلاب الموهوبين بمدارس التعلـيم الحكومي وبين مدارس القبس الخاصة وبين طلاب برنامج العبق للحساب الذهني) وإتفق مع النتيجة في سمة القيادة تقدير تلاميذ ودافعية الإنجاز تقدير معلمين، ولـم يتحقق في دافعية الإنجاز تقدير تلاميذ، وفي القيادة تقـدير معلمـين. وأوضـحت الإتجاهات التي توصلت إليها النتيجة والمشار إليها في الجدول (21) الذي ثبـت من خلاله أن موهوبي مدارس القبس أعلى قيادة من موهوبي المدارس الحكوميـة والعبق فالأخير أقل قيادة، والجدول (22) والذي ثبت من خلاله أن موهوبي العبق أعلى دافعية من موهوبي مدارس القبس والموهوبين الحكومية والأخير أقل دافعية.

تعزي الباحثة النتيجة المرتبطة بالقيادة تقدير تلاميذ هذا الإختلاف لعدة أسباب **أولاً:** أن مدارس القبس من المـدارس الرائـدة التـي ترعـى الموهبـة والموهوبين خاصةً أنها تبنت برنامج ولأول مرة بالسودان على حدود علم الباحثة يعرف بجيل القادة، تعمل من خلاله على إكتشاف هذه الموهبة ورعايتها وتنميتهـا لإنشاء جيل قيادي جديد تشكل من خلاله مستقبل البلاد وتمكينه ليرتقي من خـلال هؤلاء الموهوبين القياديين.

ثانياً: أن مدارس الموهوبين حديثة العهد برعايـة الموهبـة أي مـن الناحية الزمنية، فمدارس القبس تعتبر الإنطلاقة الأولى لهذه الرعاية وموهوبيهـا إحتواهم البرنامج لفترة زمنية أطول، وبالتالي ما يتبع ذلك من تنمية لموهبة القيادة من خلال تبنيهم لها بالبرنامج الذي تمت الإشارة له آنفاً. وربما تعـزى النتيجـة للتوقعات العالية من قبل التلاميذ على المستويات الرفيعة للقيادة والتي ربمـا لـم تتحقق بعد بالنسبة للدراسة لمدة عامين فقط بمدارس الموهـوبين لتلاميـذ الـسنة الخامسة وعام لتلاميذ السنة الرابعة. فهذه فترة قليلة لم يتم إستثارة سمات القيـادة بعد بالنسبة للأطفال في مدارس الموهوبين.

أما **ثالثاً:** وما يبدو واضحاً حول تدني موهوبي برنـامج العبـق فـي موهبة القيادة يتفرع إلى شقين، الأول: حداثة هذا البرنامج بالسودان، كذلك الوعي به والإنخراط داخله ما زال في طور التكوين، أما الشق الثاني: فيرجع إلى عـدم وجود برنامج يرعى موهوبي العبق وإفتقادهم لجهة تهتم بتنمية الموهبة لديهم، ففي هذا الشأن قامت الباحثة بتحديدهم من خلال ترشيح مدربيهم والمـشرفين علـيهم، ومن خلال إرتفاع نتائج تحصيلهم للبرنامج. حيـث يعتبـر ترشـيح المعلمـين، وتحصيل الطلاب من وسائل الكشف عن الموهوبين (السرور، 2003).

أما تفسير الباحثة للنتيجة حول وجود فروق بـين هـذه المؤسـسات التعليمية في دافعية الإنجاز (تقدير معلمين) لصالح موهوبين العبق، إلـى أهـداف البرنامج وما يترتب عليه من تدريب، فإتفقت النتيجة مـع الفرضـية ومـا جـاء بالإطار النظري حول تنمية البرنامج للمهارات العقلية، والثقة بالنفس، وعند تحقُقْ هذه المهارات للطفل ترى الباحثة أنها تتحقق وتدعم دافعية الإنجاز لديهم، فيرتبط برنامج العبق أساساً بالسرعة ودرجة التركيز والإنتباه والعمل المتواصل لساعات طوال في حل المسائل الحسابية مما يرفع الهمة وروح المثـابرة وسـط التلاميـذ المتدربين على البرنامج. ولا يفوت على الباحثة تناول الجزء الذي إختلفت النتيجة فيه عن فرض الدراسة، حول عدم وجود فروق أولاً: في دافعية الإنجـاز تقـدير تلاميذ، وثانياً: القيادة تقدير معلمين، بهذه المؤسسات التعليمية. فما يتعلق بتفـسير الجزء الأول مرده يرجع إلى المفهوم الإيجابي للموهوب عن نفسه، وذلك ماتمـت الإشارة له بمناقشات سابقة، ومن هنا يأتي تأكيد لما توصلت إليـه تلـك النتـائج المشار إليها آنفاً ويؤمن على نتيجة هذا الفرض. أما ثانياً وما يتعلق بالقيادة تقدير معلمين فتعزي الباحثة هذه النتيجة بإشارتها إلى ما سبق أيضاً تناوله حول تقيـيم الموهوب من قِبل معلميه يؤثر ويشوش عليه ما يتوقعه منه معلميه،

الفرض السادس:

والذي نصه (توجد فروق دالة إحصائياً بين متدربي برنامج العبق وغيـر المتدربين في سرعة إجراء العمليات الحسابية). للتحقق من نتيجة هـذا الفـرض

قامت الباحثة بحساب الزمن المستغرق في إجراء العمليات الحـسابية بالمقيـاس. فأوضحت نتائج تلك الملاحظة أن طلاب مدارس الموهوبين المتـدربين لبرنـامج العبق إستغرق أدائهم لتلك العمليات 10.4 دقائق إستطاع الأطفال خلالهـا إكمـال الحل لمئة مسئلة حسابية، بينما تراوح الزمن المستغرق لأداء نفس العمليات لـدى الطلاب الموهوبين بمدارس القبس غير المتدربين على البرنامج بين 20-28.54 دقيقة. وعليه أصبحت النتيجة لصالح طلاب مدارس الموهوبين الدارسين لبرنامج العبق في سرعة إجراء العمليات الحسابية بفارق زمني يتروواح بين 9.56-18.50 دقيقة.

الفرض السابع:

والذي نصه (توجد فروق دالة إحصائياً بين متدربي برنامج العبـق وغير المتدربين في دقة إجراء العمليات الحسابية). وللتحقق من صـحة الفـرض استخدمت الباحثة إختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين. ومن ثم ظهرت النتيجة الآتية :

جدول (23)

إختبار "ت" لفرق الدقة بين المدارس

المجموعة	ن	الوسـط الحسابي	الإنحراف المعياري	د.ح	قيمـة (ت).م	قيمـة (ت)ح	الإستنتاج
مدارس الموهوبين المتـدربين علـى برنامج العبق	56	158.75	16.3	109	8.1	0.000	الفرق دال
مدارس القبس غير المتـدربين علـى برنامج العبق	55	111.65	40.25				

بالنظر إلى الجدول أعلاه والذي يوضح الفرق بين طـلاب مـدارس الموهوبين المتدربين على برنامج العبق، وموهوبي مدارس القبس غير المتدربين

على برنامج العبق أن هناك فرقاً دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح مجموعـة مدارس الموهوبين المتدربين على البرنامج.

مناقشة الفرض السادس والسابع:

تحقق فرضا الدراسة السادس والسابع ونصهما على التـوالي (توجـد فروق دالة إحصائياً بين متدربي برنامج العبق وغير المتدربين في سرعة إجـراء العمليات الحسابية)، و(توجد فروق دالة إحصائياً بين متدربي برنامج العبق وغير المتدربين في دقة إجراء العمليات الحسابية)، وإتفقا مع النتائج التي توصلت إليهـا الدراسة حول مقدرة برنامج العبق على تنمية السرعة والدقة في إجراء العمليـات الحسابية، حيث وضح ذلك من خلال تفوق طلاب مدارس الموهوبين المتـدربين على البرنامج على طلاب مدارس القبس غير المتدربين عليه.

وإتفقت تلك النتائج أيضاً ودراسة دينو (Dino, 2005) التي أثبتت أن الأطفال الذين خضعوا للبرنامج تفوقوا على الذين لم يخضعوا لـه فـي سـرعة الحساب، والملاحظة الفورية، والذاكرة المستقرة، والتركيز الثابت، وقوة التخيـل. وتأكد ذلك مع حديث سوجي وإتوه (Sugie, and Itoh, 1991) عن إدراك عدد كبير من الأباء أن التأثير الرئيسي للعداد الحسابي هي زيـادة سـرعة التجميـع (الجمع) والمقدرة الذهنية على التجميعـات الذهنيـة وكـذلك التركيـز والقـدرة التجميعية، وذلك يتفق مع هاتـانو (Hatano, 1989) وملاحظتـه أن الأطفـال أصبحوا يفرقون على نحو واضح بين التجميع في المجال المدرسـي والحـساب المدرسي وفي الجانب الآخر نجد ان الطلاب لم يسبق لهم دراسة العداد الحـسابي فقد سجلوا ارقاماً عالية في المدرسة في (برنامج التجميع) االعبق.

وتفسيراً لهذه الظاهرة أن دراسة العداد الحسابي يجعل الطفل أكثر كفاءة في عملية الجمع وغيرها. ويتطلب مجهوداً أقل في أداء المهام الموكلـة إليـه (فـي النواحي الحسابية والتجميعية) على السواء كما أن هناك معلومـات بـأن دراسـة العداد الحسابي تكون لها تأثيرات إيجابية لاؤلئك الأطفال الذين هم ضمن برنـامج العبق. كما عزى شـوالب وآخـرون (Shwalb, Sugie, and Yang, 2004)

عملية النجاح والفشل بالإعتماد على عوامل تجريبية فـي مجـال (الرياضـيات) (الجمع) حول المهمة الموكلة وتشير إلى تباين واضح للعيان لكل فرد، ويظهر ذلك جلياً في أن الطالب الذي يتدرب على العبق قد يكتسب قـدر كبيـر مـن المتعـة والإحساس بالكفاءة، والقدرة الذاتية في العمليات الحسابية (الجمع) وهـذه العقليـة ربما تنقل ما وراء الفكرة للرياضيات المدرسية الحساب وخاصـة فـي عمليـات الجمع، وطلاب العبق يمكن لهم تطبيق ذلك. إضافة إلى تطابق ماتم تناوله بالإطار النظري من دراسات بهذا الجانب ويعضد نتيجة هذه الدراسـة مـا وجـده ونـق (Wong, 2005) أن المتدربين على البرنامج كانوا أكثـر سـرعة مـن غيـر المتدربين، وأكده شيزوكو (Shizuko, 2001) بأن دارس العبق يـستطيع حـل العمليات الحسابية بسرعة ودقة. وأمن على قولـه كـل مـن هاتـانو وأوسـاوا (Hatano & Osawa, 1983) بأن العبق يساعد الدارسين على إكتساب مهارات السرعة والدقة.

أيضاً أثبتت نتائج حمزة (2008) بأن هناك فروق كبيرة بين المتدربين وغير المتدربين على العبق في سرعة الأداء في حل المسائل الحسابية، حيث قـام بعض المتدربين في السودان بحل 10 مسائل حسابية عن طريق المنطق في 2.29 دقيقة مقارنة مع غير المتدربين الذين حلوها في 3.39 دقيقة وذلك بفـارق دقيقـة و10 ثواني. ولحل 10 مسائل حسابية عن طريق الآلة الحاسبة قام المتدربون على برنامج العبق بحلها في 1.42 دقيقة بفارق دقيقة و2 ثانية، فثبت أن البرنامج يزيد السرعة بحوالي 20% في السنة ولقد كشفت هذه الدراسة بـأن التـدريب علـى برنامج العبق يزيد من دقة الأداء في مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري 7,11 درجة في السودان،. إن هذه النتائج تؤكد بما لا يدع مجالاً للشك في التأثير الكبير على برنامج العبق في زيادة درجة الدقة والسرعة وسط الأطفال المتدربين. فمـن خلال هذه الحقائق لا يسع لكل مربي أو مسئول تربوي أو أكاديمي إغفال الإهتمام بهذا البرنامج ليستفيد منه جيل اليوم، وذلك لما يحققه من نتائج مثمرة كثيـراً مـع سعى لها الأباء والمعلمون، ومن يهمهم أمر كل طفل يرى فيه هـؤلاء المهتمـون المستقبل الواعد.

5. الفصـــل الخامس

5. 1 الخاتـــــــــــمة

5. 2 توصيـات الدراسة

5. 3 مقترحـات الدراسة

5 . الفصل الخامس

5. 1 الخاتمة:

في هذا الفصل ستقوم الباحثة بعرض خلاصة عامة لنتائج الدراسة ووضع بعض التوصيات التي تساهم في حل مشكلة الدراسـة، كمـا توضـح الجوانـب التطبيقية للدراسة الحالية، ثم تضع بعض المقترحات لدراسـات مـستقبلية تـرى الباحثة أنها مهمة في زيادة المعرفة النظرية والحلول التطبيقيـة عـن الجوانـب الوثيقة الصلة بمشكلة هذا الدراسة ، وفي ختام الفصل تقوم الباحثة بتثبيـت كافـة المراجع والمصادر العربية والأجنبية التي إستعانت بها في دراستها الحالية فضلاً عن قائمة الملاحق .

إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن والمـسح المدرسـي، وقامـت بالحصر الشامل لمجتمع الدراسة، حيث تم تطبيق أدوات البحث على (420) تلميذ منهم (212) ذكور، و(208) إناث. كما إشتمل البحث على عينة مـن المعلمـين مرشدي الفصول حجمها (23) معلم، (7) ذكور و(16) إنـاث. وتمثلـت أدوات الدراسة في: مقياسي دافعية الانجاز وسمة القيادة الرشيدة ، ومقـاييس الـسمات السلوكية للطلبة الموهوبين. إستخدمت الباحثة عدة طرق إحصائية لمعالجة البيانات تمثلت في المتوسطات، والإنحرافات المعيارية، والدرجات التائيـة، ومعـاملات الإرتباط بطريقة بيرسون من القيم التائية، والتحليل العاملي بطريقـة المكونـات الأساسية، وتحليل التباين الآحادي، التدوير بطريقة الفيرمـاكس لكـايز، اختبـار دينكان، مستعينةً في كل ذلك بحزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS- Version 11).

وكشفت النتائج بأن أكثر نتيجة بارزة في الدراسة الحالية هي تمتع الأطفال الموهوبين بدافعية الإنجاز والقيادة تقدير تلاميذ، والقيـادة تقـدير معلمـين، أمـا تقديرات المعلمين حول الدافعية أثبت إنخفاض اتسامهم بهذه السمة. كما ثبت عـدم وجود فروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدافعية والقيادة. كما أبرزت أيضا أن هناك فروق بين المستويات الدراسية في الدافعية لـصالح طـلاب المـستوى

الرابع. وأوضحت أنه ليس هناك فروقاً في سمات دافعية الانجاز والقيـادة تقـدير تلاميذ، والقيادة تقدير معلمين تعزي لمتغير تعليم الاب، بينما الفروق كانت دالة في سمة الدافعية حسب تقدير المعلمين لصالح مجموعتي الجامعي وفـوق الجـامعي والتي تشكل نسبة كبيرة جداً من مجتمع الدراسة وهذا من شـأنه يـدل علـى أن للمستوى التعليمي قيمة عالية في تفجير الموهبة وإبرازها، كما أثبتت عدم وجـود علاقة بين تعليم الأم ومتغيرات الدافعية للانجاز والقيادة. كما أوضحت النتائج أن طلاب العبق أكثر دافعية وفقاً لتقديرات المعلمين بينما طلاب مدارس الموهـوبين أقل دافعية تقدير معلمين، وأظهرت الدراسة أن طلاب مدارس القبس أعلى قيـادة بينما طلاب العبق أقل قيادة. وكشفت أن الطلاب الموهوبين المتدربين على برنامج العبق أكثر سرعة ودقة في إجراء العمليات الحسابية من طلاب مـدارس القـبس غير المتدربين على هذا البرنامج.

5. 2 توصيات الدراسة

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تخلـص الباحثـة إلـى عـدة توصيات آملة بأن تفيد البحث في هذا المجال وهي كالآتي:

1- أظهرت نتيجة الفرضية الأولى تضارب بين تقدير التلاميذ ومعلميهم في إتسام الموهوبين بسمة دافعية الإنجاز لذلك لابد من العمل الإرشادي الموجه الذي يشمل (معلمين، وطلاب) لتقليص المشكلات التي تنشأ تبعاً لذلك، وخاصةً التـي تـرتبط بتأثير توقعات المعلمين لموهبة طلابهم، وما يترتب على ذلك من مشكلات نفـسية للموهوب.

2- بنتيجة الفرض الثالث تبين أن الموهوبين بالصف الرابع أعلى دافعيـة تقـدير تلاميذ من موهوبي الصف الخامس لذا توصي الباحثة بالتحوط من هذا الفرق الذي يدق ناقوس الخطر على هذه التجربة والبحث عن الأسباب التي يمكن أن تـؤدي إلى هذه المشكلة ويحتمل أن تكون بعض الإخفاقات قد أدت لحدوثها.

3- ثبت من نتيجة الفرض الرابع أن هناك فروق بين الأبـاء الجـامعيين وفـوق الجامعيين وبين دون الجامعيين فيما يتعلق بالموهبة عموماً ودافعية الإنجاز بشكل خاص لذا لابد من الحرص على التعليم والإهتمام به من قبل الأباء لضمان أطفال موهوبين مدفوعين داخلياً للإنجاز.

4- الفرض الخامس أوضحت نتيجته أن مدارس القبس أعلى قيادة مـن مـدارس الموهوبين وبما أن القيادة موهبة اجتماعية تنجح تبعاً لرعايتها وقوتهـا وسـلامة نهجها كل أنواع المؤسسات سواء كانت اجتماعية، أو تربوية، أو مهنية، وتقتضي خلق جيل يحمل هذه المسئولية مستقبلاً حتى نضمن رقِيه. فعلى مدارس الموهوبين أن تضيف على عاتقها هذه المسئولية بشكل خاص.

5- البحث عن الأسباب التي يمكن أن تكون لها اثر في خلق موهبة القيادة داخـل الأسر والمدارس حتى تستغل وتوجه لخلق جيل قيادي.

6- ثبت من نتيجة الفرض الخامس أن طلاب الموهوبين ببرنامج العبـق أعلـى دافعية وأنه برنامج قوي وفعال يعمل على تفجير القدرات لدى الموهوب، لذا يجب أن يتبنى برنامج يرعى هذه الموهوبين فيه، حتى نضمن الإبداع لأبنائنا.

7- أظهرت نتائج الفرض السادس والسابع أن برنامج العبق يزيد من سرعة ودقة أداء العمليات الحسابية للأطفال لذا لابد من الأهتمام به بشكل جاد لتعميمه على كل الأطفال لأجل هذه الفائدة القيمة وما يترتب عليها من نجاحات مختلفة.

8- الموهبة والقيادة والعبق مفاهيم حديثة التطبيق في السودان لذا لابد من التحوط في هذا الطور التأسيسي لها داخل الاجيال التي تبنى فيـه، وذلـك لا يتحقـق إلا بالدراسات المستفيضة التي تضمن للجهات التربوية والإجتماعية تجذير هذا الكيان بشكل سليم.

9- يستدعي نجاح تلك الطموحات المستقبلية لأبناء الـسودان الموهـوبين، بنـاء وتقنين مقاييس سودانية خاصة بالموهبة السودانية في مجال الدافعية والقيادة تعين على هذا النجاح.

10- إن الموهبة توجد بكل مدينة وكل قرية، بكل مدرسة وبكل صف، لذا أناشـد الجهات المسئولة، أن لايضيع حق هؤلاء.

5. 3 بحوث مقترحة

هناك بعض الموضوعات المهمة التي سيكون من المفيد جـداً دراسـتها، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

1- موهبة القيادة، وتطورها، وما يؤثر عليها.
2- الدافعية والقيادة والعبق لموهوبي الحلقة الثانية من مرحلة الأساس بولايـة الخرطوم.
3- الدافعية والقيادة والعبق للموهوبين بولايات السودان.
4- كفاءة ترشيحات وفاعلية أكثر من معلم للصف الدراسـي الواحـد لتقيـيم مقدرات الموهوب في مجال القيادة والتحصيل.
5- الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية والقيادة بولايات السودان.
6- الأطفال الموهوبين متدني الدافعية للإنجاز بولاية الخرطوم.
7- برامج إرشادي، وتجريبي للحد من تدني دافعية الإنجاز بولاية الخرطوم.
8- العبق ودافعية الإنجاز لدى الأطفال الموهوبين بولايات السودان.
9- العبق والقدرة الحسابية لدى أطفال مرحلة الأساس بولاية الخرطوم.

كما يجب إجراء مزيد من الدراسات في مجـال الموهبـة والقيـادة والعبـق والإهتمام بها ورعايتها بشكل عام.

المراجـــــع

5. 5 المراجـــع

القرأن الكريم.

1. الإمام البخاري، (د.ت). الصحيح ،الجزء9، القاهرة، دار مطابع الشعب.

2. إبراهيم، بدرية ؛ جاسم، عائشة . (1987). الدور القيادي الإسلامي (مع رؤية لنظريات القيادة). ط1. قطر: الدوحة.

3. أبو سماحة، كمال ؛ ومحفوظ ، نبيل ؛ والفـرح، وجيـه . (1992). تربيـة الموهوبين والتطوير التربوي. أربد : دار الفرقان للنشر والتوزيع.

4. أبو علام، رجاء. (1993). علم النفس التربوي. ط6 .الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

5. ـــــــــ . (1998). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية . ط1 . القاهرة : دار النشر للجامعات.

6. بو حمامة، جيلالي ؛ وعبد الرحيم، أنـور ريـاض ؛ والـشحومي، عبـدا (2006). علم نفس التعلم والتعليم . الكويت : الأهلية للنشر والتوزيع.

7. التح، زياد خميس. (1992). أثر كل من دافع الإنجاز، والذكاء على قدرة حل المشكلة لدى طلبة الصفوف: السابع، والثامن، والتاسع في مدينة عمـان. رسـالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

8. تركي، مصطفى أحمد . (1982). المرأة والتنمية في الثمانينات، مجلة بحوث ودراسات، الكويت: 1، 187-200.

9. ــــــــــ. (1988). الدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث فـي موقـف محايد وموقف منافسة. مجلة العلوم الإجتماعية، الكويت: 16، 160-162، 173-174

10. التويجري ، محمد بن عبد المحسن، منصور ، عبـد المجيـد سـيد احمـد. (2000). الموهوبون (آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعـالمي). ط1. الرياض. مكتبة العبيكان.

11. جروان ، فتحي عبد الرحمن . (2003). دورة استراتيجيات الكـشف عـن الموهوبين "الموهبة والتفوق" . عمان : مركز التميز التربوي .
12. ـــــــــــــ . (2004). الموهبة والتفوق والإبداع . ط2. عمان : دار الفكر .
13. جولمان، دانيال ؛ بوياتزيس، ريتشارد ؛ ماكي، آني. (2004). القادة الجـدد (تحويل فن القيادة الإدارية إلى علم نتائج). ترجمة عثمان الجبالي المثلوثي، بشير أحمد سعيد. مراجعة محمد سيد أحمد عبد المتعال. رياض: دار المريخ للنشر.
14. الحارثي، زايد عجيد. (1992). بناء الإستفتاءات وقياس الإتجاهات. ط1. جدة: دار الفنون للطباعة والنشر.
15. حسن، علي حسن. (1998). سيكولوجية الإنجاز. القاهرة: مكتبة النهـضة المصرية.
16. حمزة، عالية. (2008). أثر العبق (اليوسيماس) في تنمية الـذكاء وزيـادة السرعة لدى تلاميذ مرحلة الأسـاس بولايـة الخرطـوم. أطروحـة دكتـوراة غيرمنشورة. السودان. جامعة الخرطوم.
17. الخالدي، محمد أديب. (1975). سيكولوجية المتفوقين عقليـاً. بغـداد: دار السلام.
18. الخليفة، عمر هارون. (2004). مشروع طائر السمبر: أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين (تقويم الموهوبين والتجربة السودانية). ورقة مقدمة لحلقة نقاش طرق تعليم ورعاية الموهوبين. الخرطوم: وزارة التربية الولائية بالتنـسيق مـع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. 15 إبريل.
19. ـــــــــــــ. (2008). الأطفال الخوارق والموهوبون في العالم العربي. ط1. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
20. دسوقي، كمال. (1988). ذخيرة علوم النفس. القاهرة: الدار الدولية للنـشر والتوزيع.
21. دويدار، عبد الفتاح محمد. (1991). العوامل المحددة لدافعية الإنجـاز فـي ضوء بعض المتغيرات لدى الموظفين والموظفات في المجتمع المصري (دراسـة

عاملية مقارنة). الجمعية المصرية للدراسات النفسية. بحوث المؤتمر السابع لعلـم النفس.

22. الروسان، فاروق. (1996). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصـة. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

23. الزوبعي، عبد الجليل. (1982). مناهج البحث التربوي في: محاضرات فـي البحث التربوي. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

24. الزيات، فتحي مصطفى. (1996). سيكلوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

25. زياد، مسعد. (2003). الموهبة والموهوبون (الجزء الأول). منتديات التربية والتعليم. السعودية: جدة.
http:// www.memar.net/vb/archive/index.php/t-997.html

26. السرور ، ناديا هايل. (2002). مفاهيم وبرامج عالية في تربية المتميـزين والموهوبين. عمان: دار الفكر.

27. ـــــــــ (2003). مدخل إلى تربية المتميـزين الموهـوبين. ط4. عمان: دار الفكر.

28. السامراني، باسم نزهت ؛ الهيزاعي، شوكت دياب. (1988). بنـاء مقيـاس مقنن لدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة الكليات الهندسية. المجلة العربية للبحـوث التربوية. 2، 66-81.

29. سعد، على. (1998). مستويات الأمن النفسي والتفـوق التحـصيلي بحـث ميداني على الطلبة المتفوقين مقارنة بغير المتفوقين في جامعـة دمـشق. مجلـة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية. 3، 9 – 67.

30. سعيد ، عبد السلام علي. (1985). الموهوبون فـي الجماهيريـة سـماتهم وظروف نموهم. ط1.طرابلس: الدار الجماهيرية.

31. السلمي، علي. (د.ت). السلوك الإنساني في الإدارة. القاهرة: مكتبة غريب.

32. سيموندز. برسيفال. (1974). الدروس التي تتعلمها التربية من علم الـنفس، ترجمة عبد الرحمن صالح عبد ا ، مراجعة أحمد حسن الـرحيم، ط2، بيـروت: دار الفكر.

33. الشافعي، فداء. (1998). علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المـشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية. رسالة ماجـستير غيـر منشورة. فلسطين: نابلس. جامعة النجاح الوطنية.

34. الشربيني، زكريا ؛ صادق ، يسريه. (2002). أطفال عند القمـة الموهبـة التفوق العقلي الإبداع. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

35. شواشرة، حسن عاطف. (2007). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي فـي استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسـي (دراسة حالة).الأدرن: كلية الدراسات التربوية. الجامعة العربية المفتوحة فـرع الأردن

36. الشوبكي، نايفة حمدان. (2005). الطلبة الموهوبين وأسرهم. المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين تنظمه مؤسـسة الملـك عبـدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين والمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين عمان: الأردن.
www.mdrsty.net/vb/showthread.php? T = 8569 - 189k

37. صبحي، تيسير. (1992). الموهبة والإبداع، طرائق التـشخيص وأدواتـه المحوسبة. ط1. عمان: دار التنوير والنشر العلمي.

38. صبحي، سيد. (1976). دراسات وبحوث في الابتكار. القاهرة: عالم الكتب.

39. الطهاوي، سليمان أحمد. (1987). مبادئ علم الإدارة العامة. ط7. القاهرة: عين شمس.

40. عماد الدين، منى مؤتمن. (2004). آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية (بالإفادة من التجارب والنماذج العالمية المتميـزة). ط1. (د.م). مركز الكتاب الأكاديمي.

41. عبد الخالق، أحمد محمد. (1991). الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين. الجمعيـة المصرية للدراسات النفسية. بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر: القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

42. عبد الرحمن، سعد. (1983). القياس النفسي. ط1. الكويت: مكتبة فلاح.

43. عثمان، عبد الرحمن أحمد. (1995). مناهج البحث العلمي وطـرق كتابـة الرسائل. السودان: دار أفريقيا للنشر.

44. العساف، أحمد بـن عبـد المـنعم . مهـارات القيـادة وصـفات القائـد
saaid.org/Doat/assaf/3.htm - 22k - Cached - Similar pages

45. عطا ا ، صلاح الدين فرح. (2004). أسس الكشف عـن الأطفـال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس(حالة تلاميذ الحلقة الثانية فـي مـدارس القـبس بولاية الخرطوم). رسالة دكتوراه غير منشورة. السودان: جامعة الخرطوم.

46. علاونة، شفيق. (2004). الدافعية (محرر). علم النفس العام. تحرير محمـد الريماوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

47. القبس ختام العام. (2003أ). نشرة مارس. السودان: الخرطوم.

48. القذافي، رمضان. (1996). رعاية الموهوبين والمبدعين. القاهرة: المكتـب الجامعي الحديث.

49. قشقوش، ابراهيم ؛ منصور، طلعت. (1979). دافعية الانجاز وقياسها. ط1. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

50. قطامي، يوسف ؛ وقطامي، نايفة. (1996). أثر درجـة الـذكاء والدافعيـة للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقـة. مجلة دراسات العلوم التربوية. 2، 1-20.

51. قطامي، يوسف و عدس، عبد الرحمن (2002) علم النفس العام. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

52. كامل، ماهر. (1958). الزعامة عند الطفل. ط1. مصر: مكتبـة الانجلـو المصرية.

53. كنعان، نواف. (1980). القيادة الإدارية. الرياض: دار العلوم.

54. كوهين، لويس ومانيون، لورنس. (1990). منـاهج البحـث فـي العلـوم الإجتماعية. ترجمة كوثر حسين كوجك ووليم تادروس عبيد. ط1. القاهرة. الدار العربية للنشر والتوزيع.

55. محمد، عبد الغني إبراهيم. (2005). تجربة السودان في تربيـة الموهـوبين والمبدعين ورعايتهم. ولاية الخرطوم: وزارة التربيـة والتعلـيم. الإدارة العامـة للتعليم الأساسي. اللجنة الفنية لتعليم ورعاية الموهوبين.

56. محمد، نبراس يونس. (2006). سيكولوجية القيادة. منتديات الحصن النفـسي شبكة الحصن للعلوم الانسانية المصرية. http://WWW.arabcoders.com:

58. معاجيني، اسامة و هويدي، محمد.(1995). الفروق بين الطلبـة المتفـوقين والعاديين في المرحلة الاعدادية بدولة البحرين على مقياس تقـدير الخـصائص السلوكية للطلبة المتفوقين. المجلة التربوية ، 9، 105 – 142.

58. منسي، حسن . (1997) . خصائص ومشكلات الطلبة المتفوقيـن أكاديميـاً في المرحلـة الأساسية بالأردن . رسالة دكتوراه غير منـشورة ، جامعـة أم د رمان الإسلامية : السودان.

59. موسى، فاروق. (1987). كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجـاز للأطفـال والراشدين. مصر: القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

60. النابلسي، نظام. (1986). مكونات دافعية الإنجاز وعلاقتها بأسـلوب حـل المشكلات. رسالة دكتوراه غير منشورة. مصر: القاهرة. جامعة طنطا.

61. نشواتي، عبد المجيد. (1977). العلاقة بين التفوق العقلي وبعـض جوانـب الدافعية وسمات الشخصية لطلاب الثانوية بسوريا. القاهرة: جامعة عين شمس.

62. هاشم، ذكي محمود. (د.ت). الجوانب السلوكية في الإدارة. ط3. (د.ب.ن).

63. وزارة التربية والتعليم. (2007). إدارة تعلـيم مرحلـة الأسـاس،. مكتـب المبادرات التربوية.

64. وهدان، حمادة. (1991). علم النفس الإجتماعي. القاهرة: جامعة طنطا.

المراجع الأجنبية:

65. Amaiwa, S., & Hatano, G. (1989). Effects of abacus of 3rd-graders' performance in paper-pencil tests of calculation. Japanese Psychological Research, 31, 161-168.

66. Atkinson, J.W. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as a motive approach success and to avoid failure. Journal of Abnormal and Social Psychology, 60, 53-63.

67.---------- (1964). An Introduction to Motivation. New York: Van Nostrand.

68. Azuma, H. (1996). Cross-national research on child development: The Hess-Azuma collaboration in retrospect. In D. Shwalb (Eds.), Japanese Child rearing: Two generations of scholarship (pp. 220-240). New York: Guilford Press.

69. Ball, S. (1977). Motivation in Education, New York: Academic Press.

70. Baska, L. K. (1989). Characteristics and needs of the gifted. In J. Feldhusen. J. Van Tassel-Baska, & K. Seeley. Excellence in educating the gifted (pp.15.28). Denver, CO: Love Publishing Company. (Eds.).

71. Botha, E. (1971). The Achievement Motive in Three Cultures. The Journal of Social Psychology, 85, 163-170.

72. Clark, B. (1992). Growing up giftedness (4th ed) New York: Macmillan Publishing Company.

73. Cohen, L. Reid, I & Boothroyd, K. (1973). Validation of Mehrabian Need for Achievement. The British Journal of Education Psychology, 43, 269-278.

74 Dino, W. (2005), Child Education on Mental Arithmetic by Image of Abacas Education and Development Human Intelligence. Malaysia: Company of UCMAS.

75. Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1997). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development (5th ed, pp. 1018-1095). New York: Wiley.

76. Feldhusen, L. F. Hoover, S .M. & Sayler. M. B. (1987). The Purdue Academic rating scales. Paper presented at the Annual Convention of the National Association for Gifted Children. New Orleans, LA: USA.

77. Gallagher, J .J. (1985). Teaching the gifted child (3rd ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.

78. Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1991). Exceptional children: Introduction to special education_(5th ed.). Needhan Heights, MA: Allyn and Bacon.

79. Harold, W. Stevenson & Chen, C. & Lee, S. (1993). The Association for the Gifted, Reston, Journal for the Education of the Gifted. Vol. 16, No. 3pp. 223-250. Copy right (c) 1993, Virginia 22091.

80. Hatano, G. & Osawa, K. (1983). Digit memory of grand experts in abacus-derived mental calculation. Cognition, 15, 95-110.

81. Hatano, G. (1989). Two micro worlds of computation: How are they related? Quarterly Newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition, 11, 15-19.

82. Hollingworth, L. (1926). Gifted children: Their nature and nurture. New York: Macmillan.

83. ---------- (1942). Children above 180 IQ, Yonkers-On-Hudson, New York: World Books.

84. Holloway, S. D. (1988). Concepts of ability and effort in Japan and the United States. Review of Educational Research, 58, 327- 345.

85. Ichikawa, S. (2002). The debate over declining academic achievement of Japanese children. Tokyo: Chikuma Shobo.

86. Jacob, J. Lanza, S. Osgood, D. Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. Child Development, 73, 509-527.

87. Khaleefa, O., .(2003). The Identification of talented children and their care in Alkubs school in Sudan. A paper presented at the Middle East North Africa Regional Conference of Psychology, Dubai, U.A.E : (13 – 18), December.

88. Klinger, E. (1966) Fantasy need achievement as a motivational construct. Psychological Bulletin, 66, 291-308.

89. League for Soroban Education in Japan. (July 22, 2003). Personal communication.

90. Lehmann, F. A. (1989). Differences in Information Processing Characteristics Between Gifted Achievers and Underachievers. Dss. Abstracts, 50(8), p.p. 2434A.

91. Maehr, M. (1974). Culture and Achievement Motivation. American Psychologist, 29, 887-897.

92. Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology. (1998). General outline of course of studies. Tokyo: Author.

93. Miller, K. & Stigler, J. (1991). Meanings of skill: Of Effects of abacus expertise on number representation. Cognition and Instruction. 81, 29-67.

94. Mussen, P, H, Conger, J, J, and Kegan, J. (1980). Child development and personality. New York: Harper and Row Publishers.

95. Newman, R. S. (1998). Students' Help Seeking During Problem Solving: Influences of Personal and Contextual Achievement Goals. Journal of Educational Psychology, 90, 644-658

96. Peak. L,. (1992). Learning to go to school in Japan. Berkeley: University of California Press.

97. Pentz, M. A. & Chou, C. (1994). Measurement invariance in longitudinal clinical research assuming change from development and intervention. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 62, 450-162.

98. Petri, H. & Govern, J. (2004). Motivation. Theory, Research and Applications. Australia, Thomson-Wadsworth.

99. Renzulli, J. Smith, L. White, A. Callahan. C. & Hartman. R. (1976). Scales for rating the behavioral Characteristics of superior students. Mansfield center, CT: Creativelearning Press.

100. Renzulli, J. S. (1979). What makes giftedness? A reexamination of the definition gifted and talented. Ventura, CA; Ventura County Superintendent of School Office.

101. Rohlen, T. (1983). Japan's high schools. Berkeley: University of California Press.

102. Shin, K. D. (1990). Japanese new encyclopedia of education. Tokyo: Dai-ichihouki.

103. Shizuko, A. (2001). The ripple effects and the future prospects of abacus learning. Journal of Faculty of Education, 96, 145-156.

104. Shwalb, D, Sugie, S, & Yang, C. (2004). Applied Developmental Psychology in Japan, Copyright (c) 2004 by Information Age Publishing All rights of reproduction in any form reserved, 109-135.

105. Siry, J. (1990). Level of Aspiration of high and Low Achievers in Problem solving Task. Journal of Psychological Record. 40 (2): 197-205.

106. Stephen B. K. (1982). Motivation, biosocial approaches, Mcgraw – Hill Inc.

107. Stevenson, H., & Lee, S. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. Monographs of the Society for Research in Child Development, 55, (1-2, no. 221).

108. Stevenson, H. (1992). Learning from Asian schools Scientific American, 267, 70-76.

109. Stigler, W. (1984). The Effect of Abacus training on Chinese Children's Mental Cognitive Psychology, 16, 145-176.

110. Stigler, J. Chalip, L. & Miller, K. (1986). Consequences of skill: The case of abacus training in Taiwan. American Journal. 94, 447-479.

111. Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). The teaching gap. New York: Free Press.

112. Strang, R. (1958) The nature of giftedness. In N. B. Henry (Ed), Education for the gifted (pp.64-86), The fifty – seventh yearbook of the national society for the study of education (part 11). Chicago: IL. the National Society for the study of Education.

113. Sugie, S. & Itoh, M. (1991). A survey on instructional processes in juku. Bulletin of Nihon Fuchsia University, 85, 93-108.

114. Tannenbaum, A. (1986). The gifted movement forward or on a treadmill. Indianapolis, IN: Gifted and Talented Children.

115. Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius: Mental and physical traits of thousand gifted children. (Vol.1) Stanford, (A: Stanford University Press).

116. Tsukada, M. (1988). Institutionalized supplementary education in Japan: The yobiko and ronin student adaptations. Comparative Education, Tokyo: Dai-ichihouki.

117. Tuttle F. B. & Becker L. A. (1983). Characteristics and identification of gifted and talent. ed students (2nd ed.). Washington DC: National Education Association.

118. Tyler, D. K. and Vasu, E. S. (1995). Locus of control, self esteem, achievement motivation, and problem solving ability:

Logo writer and simulations in the fifth grade classroom. Journal of Research on Computing in Education, 28, 23-98.

119. Ukai, N. (1994). The Kumon approach to teaching and learning. Journal of Japanese Studies. 20, 87-113.

120. Van, D. B. & Van A. C. (2006). A model for motivational synergy in creative environment. Paper presented at 26th International Congress of Applied Psychology. Athens, Greece. Hellenic Psychological Society.

121. Vermeer, H. J. & Boekaerts, M. & Seegers, G. (2000). Motivational and Gender Differences: Sixth Grade Students' Mathematical Problem solving Behavior. Journal of Educational Psychology, 92, 300-313.

123. Wigfield. A., Eccles, J., Yoon, K. S. Harold, R. Arbreton, A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. Journal of Educational Psychology. 89, 451-469.

123. Witty, P.(1951) The gifted child. Lexington: MA: D.C. Heath & Company

124. Wong, D. (2005). Child education on mental arithmetic by image of abacus education and developing human intelligence Kuala Lumpour UCMAS Company.

125. Zoo, C (2003). Creativity at Work: The Monitor on Psychology. The American Psychologist, 98, 455-459.

الملاحـــــــــق

ملحق رقم (1)

تعريف الأبعاد وعينة االأسئلة.

البعد	التعريف	أمثلة الأسئلة
القدرة	تصنيف من قبل الأباء أو المعلم لقدرة الطفل	هل هناك فرق بين الأطفال الآخرين حول جودة الأداء في العداد الحسابي؟ طفلك جيد أم ضعيف في الرياضيات المدرسية؟
المفهوم الذاتي للقدرة	إيمان الشخص في قدرته في الدروس واستخدام المهارات	هل تفهم جيداً دروس العداد الحسابي؟ هل أنت سريع في العداد الحسابي؟
الرغبة	الرغبة في دروس العداد الحسابي، والعداد الحسابي الجوكو	هل يعتبر العداد الحسابي نوع من التسلية؟ هل العداد الحسابي ممتع؟ هل أحببت الدراسة ضمن العداد الحسابي جوكو؟
قيمة الفائدة	الفائدة المرجوة من دراسة العداد الحسابي	إلى أي مدى تظن أن العداد الحسابي سيكون مفيداً في حياتك؟ ما هي فائدة العداد الحسابي في المجتمع؟
قيمة الإنجاز	الأنجاز المتوقع من دراسة العداد الحسابي	ما شعورك عندما تحل مسألة في العداد الحسابي على نحو جيد؟ ما هي أهمية حل مسائل العداد الحسابي؟
الجهد	الدراسة بجد من أجل تحسين الأداء الشخصي في العداد الحسابي	متى تستخدم العداد الحسابي ضمن جوكو بمقر الدراسة أم بالمنزل، وإلى أي مدى تعمل جاهداً عليه؟
القلق	القلق فيما يتعلق بالأداء في العداد الحسابي	عند الجلوس لإختبار العداد الحسابي إلى أي مدى تصبح متوتراً قبل الإختبار؟
نسبة النجاح أو الفشل	شرح أسباب النجاح والفشل في اختبارات الصف	عندما (لا تنجح)- تنجح في اختبارات العداد الحسابي، ما هو السبب في رأيك في عدم نجاحك-نجاحك؟
العداد الحسابي الذهني	المعرفة بوجود عداد حسابي ذهني	هل تصدق أن هنالك شيئاً مثل العداد الحسابي الذهني في رأيك؟ عندا تقوم بحل العمليات الرياضية في المدرسة أو المنزل، هل تتخيل خرزات العداد الحسابي في عقلك؟

ملحق رقم (2)

تركيب عامل تأثيرات العبق.

	محتوى بند العامل	التشبع
A	**الأداء والمهارات الأكاديمية**	
	دراسات الرياضيات المدرسية	82
	دراسات المدارس الوسطى والعالي	80
	السرعة في أداء المسائل الرياضية المدرسية	76
	معضلات الصيغ الرياضية	68
	المقدرة على إجراء مسائل حسابية ذهنياً	57
B	**الأوضاع والدوافع**	
	تقليل المخاوف من الرياضيات والأعداد	51
	المتعة في إستخدام الأعداد والتفكير فيها	75
	المضي قدماً مع الأطفال الآخرين	58
	الثقة بالنفس	76
	المقدرة على التنافس الجيد	60
	المقدرة على العمل بإصرار وعزيمة	74
C	**المقدرات الإدراكية**	
	مقدرة الذاكرة	74
	فهم معنى العملية النقدية	66
	فهم معنى الأعداد	78
	فهم أهمية الحساب	73

ملحق رقم (3)

تركيب عامل الحساب والرياضيات

العامل	محتوى بند التركيبات (الحساب)	غير دارس للعبق	دارس للعبق
1	هل أنت سريع في إجراء العمليات الحسابية؟	70	64
	ما مدى استيعابك للعمليات لحسابية؟	71	62
2	هل ترغب في إجراء عمليات حسابية أم لا؟	88	83
	هل إجراء العمليات الحسابية ممتع أم لا؟	91	91
	هل إجراء العمليات الحسبية مشوق أم لا؟	90	87
	هل تتطلع لإجراء عمليات حسابية في المدرسة؟	81	79
3	عندما تقوم بإجراء عمليات حسابية في المدرسة ماذا تجد في ذلك؟	80	71
	ما مدى حديثك عندما تقوم بإجراء عمليات حسابية في البيت؟	71	59
4	عندما تخضع لإختبار في الحساب هل يصيبك التوتر قبل بداية الإختبار	71	43
	إلى أي مدى ينتابك القلق خوفاً من الأداء السيئ أو مواجهة مـشكلة أثنـاء إجـراء العمليات الحسابية؟	50	87
	عندما تكون في العالم الخارجي في وسط المجتمع ما أهمية إجراء العمليات الحسابية؟	75	76
	عندما تواجه بعمل يتطلب إجراء عمليات حسابية فهل تشعر (بالغبطة) السرور؟	52	43
	ما الذي تحسه تجاه أهمية الرياضيات في حياتك المستقبلية؟	61	56
	ما مدى إحتياجاتك لتصبح قادراً على إجراء العمليات الحسابية بعد أن تصبح راشداً؟	67	86
	(الرياضيات)		
1	هل الرياضيات مجال إختصاصك أم نقطة ضعفك؟	91	84
	هل أنت كفء أم ضعيف في حل مسائل الصيغ الرياضية؟	67	63
2	هل ترغب في أداء المسائل الرياضية أم لا؟	90	85
	هل الرياضيات ممتعة أم لا؟		
	هل الرياضيات شيقة أم لا؟	83	81
3	ما مدى إهتمامك بحل المعضلات الرياضية؟	82	78
	ما هو إحساسك تجاه الأهمية التي ستمثلها الرياضيات؟	73	69

بسم ا   الرحمن الرحيم

ملحق رقم (4)

الصورة المبدئية لمقياس دافعية الإنجاز

إعداد د: مهيد محم المتوكل- جامعة أمدرمان الإسلامية

البيانات الأولية:

الأسم..............................المدرسة...............................

العمر..............................المستوى...............................

النوع: ذكر( ) أنثى ( )

مستوى تعليم الأب: أمي( ) تعليم وسط ( ) جامعي ( ) فوق الجامعي ( )

مستوى تعليم الأم : أمي( ) تعليم وسط ( ) جامعي ( ) فوق الجامعي ( )

تعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات عليك وضع علامة (/) أمام مـا يناسـبك مـن الخيارات التي أمامها.

الرقم	العبارة السلوكية	دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً	لايحدث إطلاقاً
1	أحب أن أقضي أوقاتي في أعمال مفيدة ولها قيمتها					
2	يقول الآخرون أنني أعمل باهتمام وجدية					
3	عندا أنوي القيام بعمل معين فأنني أستعد له جيداً					
4	أثناء قيامي بعمل معين فإنني أشعر بالمـسئولية أمـام نفسي					
5	أحرص على أداء واجباتي الدراسية أولاً بأول					
6	أحرص على مراجعة دروسي أولاً بأول					
7	أقوم بأداء واجباتي الدراسية مـن تلقـاء نفـسي دون توجيه أو تذكير من أحد					
8	أبذل كل جهدي لمتابعة شـرح المعلمـين للـدروس المختلفة					

10	إذا واجهتني صعوبة ما أثناء قيامي بعمل معين، فإنني أبذل قصارى جهدي لتكملة ذلك العمل					
11	إذا واجهتني صعوبة ما أثناء سعي لتحقيق هدف معين، فإنني أبذل قصارى جهدي للوصول لذلك الهدف					
12	أهتم بدروسي اهتماماً كبيراً					
13	أضع الخطط وأحدد الخطوات التي أسير عليها لتحقيق أي هدف من أهدافي					
14	أشعر بأن استزكار الدروس يكسب الطالـب احتـرام الآخرين وتقديرهم					
15	أشعر بالتقدير والإعجاب تجاه الأفراد الذين يحققـون مراكز مرموقة في المجتمع					
16	في بداية اليوم الدراسي وأثناءه أكون في قمة الحماس والنشاط					
17	احول اتباع الخطوات التي سار عليها المشاهير لكـي أحقق انجازات متفردة متميزة					
18	اكتب دروسي وملخصاتي بطريقة منظمـة ومرتبـة ومنسقة					
19	أحرص على أن تكون علاقاتي مع أساتذتي طيبة					
20	عندا أبدأ الأعمال والمهام المختلفة فإنني أنهيها بنجاح					
21	أحرص على الدقة والإتقان في أداء الأعمال التي أقوم بها					
22	أسعى للتفوق والتميز بين زملائي في الدراسة					
23	أحاول التغلب على العقبات التي فشل الكثيـرون فـي تخطيها					
24	أحب الدخول في المنافسات المختلفـة مـع زملائـي الطلاب					
25	أميل إلى المشاركة في المسابقات العامة					

26	اجهد نفسي للوصول إلى مستوى لم يـصل إليـه إلا القليلين					
27	أميل إلى ذيادة معلومات ومهـاراتي فـي المجـالات المختلفة					
28	أبذل قصارى جهدي حتى أصبح شخصاً متميزاً					
29	أصع لنفسي الخطط التي أحصل مـن خلالهـا علـى التفوق والإمتياز					
30	أسعى لتنفيذ المهمات الموكلة إلي بسرعة وإتقان					
31	أضع لنفسي برنامجاً للإسـتذكارمحدد الموضـوعات والأوقات					
32	أحتفظ بقدرتي على مقاومة العقبات والصعاب مهمـا حاول الآخرون تعجيزي					
33	أتحمل التعب وأصبر عليه لفترات طويلة فـي سـبيل الوصول لإهدافي وتحقيقها					
34	أقوم بتحديد ووضع الخطـوات التفـصيلية وبطريقـة منظمة ومتسلسلة للأعمال التي أقوم بها					
35	أسعى لبلوغ الكمال الأنساني في الأعمال التي أنجزها					
36	إذا كلفني بعض الناس بمهمة معينة فإنني أحرص على إنجازها بطريقة جيدة					
37	أحب إنجاز الأعمال والمهمات التي يرى الآخرون أنها تتطلب مهارات وجهد					
38	أضع أشيائي وحاجاتي بشكل مرتب ومنسق في المكان المخصص لي					
39	أستذكر دروسي بطريقة منتظمة					
40	لا أبدأ في عمل جديد أو في مهمة جديدة حتى أنجـز تماماً ما لدي من عمل					
41	أحب أن أستمر في أي عمل أو مهمة أبدأ فيها حتـى أكملها وأنتهي منها					

42	أستمر في بذل قصارى جهدي لتنفيذ وإنجاز الأعمال التي قررت القيام بها					
43	أتضايق عندما لا يلتزم الآخرون بالدقة في مواعيدهم					
44	أتضايق عندما تضيق الأوقات سدى وبغير فائدة					
45	أتضايق عندما تخرب الأشياء أو تضيع بسبب الإهمال					
46	أحب العمل مع الأشخاص الإكفاء حتى ولو اتصفوا بصعوبة التعامل					
47	أشعر بالغضب عندما يؤدي الآخرون الأعمال بطريقة غير متقنة					
48	أشعر بالنشاط والحيوية مع صباح كل يوم جديد					
49	أشعر بالثقة في نفسي، وفي قدرتي على النجاح في الدراسة والعمل					
50	أشعر بأن المستقبل يحمل في طياته الخير الكثير					
51	لأبذل جهدي لأتعلم أشياء جديدة					

ملحق رقم (5)

بسم ا   الرحمن الرحيم

الصورة المحكمة لمقياس دافعية الإنجاز

إعداد د: مهيد محم المتوكل- جامعة أمدرمان الإسلامية

البيانات الأولية:

الأسم.............................المدرسة...............................

العمر.............................المستوى...............................

النوع: ذكر( )   أنثى ( )

مستوى تعليم الأب: أمي( ) تعليم وسط ( ) جامعي ( ) فوق الجامعي ( )

مستوى تعليم الأم : أمي( ) تعليم وسط ( ) جامعي ( ) فوق الجامعي ( )

تعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات عليك وضع علامة (/) أمام مـا يناسـبك مـن الخيارات التي أمامها.

الرقم	العبارة السلوكية	نعم	أحياناً	لا
1	بحب أقضي أوقاتي في أعمال مفيدة وليها قيمتها			
2	بقولوا عني إني أعمل باهتمام وجدية			
3	لما أنوي عمل معين فأنني أستعد له كويس			
4	لما أقوم بعمل معين بشعر بالمسئولية أمام نفسي			
5	بهتم بعمل واجباتي الدراسية أولاً بأول			
6	أحرص على مراجعة دروسي أولاً بأول			
7	بعمل واجباتي الدراسية من غير مايوجهوني ويذكروني ليها			
8	بتابع بإجتهاد شرح المعلمين للدروس المختلفة			
9	بجتهد جداً عشان اتم أعمالي اليومية العادية			
10	لو لاقتني صعوبة وانا داير أصل لهدف معين، بجتهد اكتر عـشان اصل لهدفي			
11	لو لاقتني صعوبة وانا بعمل في عمل معين بجتهد فيه اكتر عشان أتمه			

12	بهتم بدروسي اهتماماً كبيراً			
13	بعمل خطة معين وبحدد خطواتي عشان اتبعها في تحقيق أهدافي			
14	بحس أنه الطالب لم يذاكر دروسه الناس بتحترمه وتقدره			
15	بشعر بالتقدير والإعجاب بالناس لما يحققـوا مكانـة عاليـة فـي المجتمع			
16	بكون نشيط ومتحمس جداً في اليوم الدراسي من بدايته لحد نهايته			
17	بحاول أمشي في نفس الطريق بخطواته المشوه الناس المشهورين عشان احقق انجازات فريدة ومتميزة			
18	بكتب دروسي وملخصاتي بطريقة منظمة ومريبة ومنسقة			
19	بهتم إنه تكون علاقاتي مع أساتذتي طيبة			
20	لما أبدأ الأعمال والمهام المختلفة بنهيها بنجاح			
21	بهتم بالدقة والإتقان في الأعمال ألبقوم بيها			
22	بكون حريص للتفوق والتميز بين زملائي في الدراسة			
23	بحاول اتغلب على الصعوبات الما قدروا يتغلبوا عليها الكثير مـن الناس			
24	بحب ادخل في المنافسات المختلفة مع زملائي الطلاب			
25	بحب اشارك في المسابقات العامة			
26	بجهد نفسي عشان اصل لمستوى ما وصل ليه إلا القليلين			
27	بحب أزيد معلوماتي ومهاراتي في كل المجالات			
28	بجتهد جداً عشان أصبح إنسان متميز			
29	بعمل خطط معينة عشان أصل بيها للتفوق والتميز			
30	بهتم بتنفيذ المهمات العلي بسرعة وإتقان			
31	بعمل لنفسي برنامج للمذاكرة وأحدد موضوعاتي ووقتها			
32	بقدر أواجه الصعوبات والعقبات حتى لو الناس عجزوني			
33	بصبر على التعب وبتحمله فترة طويلة عشان ما أحقـق أهـدافي وأصلها			
34	بقوم بتحديد ووضع خطواتي كلها وبطريقة منظمة ومرتبة للأعمال التي ألبقوم بيها			

35	بعمل على تحقيق أحسن مستوى في الأعمال البنجزها			
36	لو طلبوا مني بعض الناس مهمة معينة بهتم أعملها بطريقة كويسة			
37	بحب إنجز الأعمال والمهمات البشوفو الناس إنها محتاجة مهارات وجهد			
38	بضع حاجاتي وبرتبها في المكان الخاص بيها			
39	بذاكر دروسي بطريقة منتظمة			
40	ما ببدأ عمل جديد أو مهمة جديدة إلا أنتهي من عملي الأول			
41	بحب أتم أي عمل أو مهمة بديتها للنهاية			
42	لما أقرر إني أقوم بأي عمل بستمر في مجهودي عشان أنفذه			
43	بضايق لما ما يلتزم الناس بمواعيدهم			
44	بضايق لما يضيع الوقت من غير فائدة			
45	بضايق لما تتخرب الحاجات أو تضيع بسبب الإهمال			
46	بحب اتعامل مع ناس ممتازين حتى لو تعاملهم صعب			
47	بزعل لما يقوموا الناس بعملهم بعدم إتقان			
48	بحس بنشاط وحيوية مع صباح كل يوم جديد			
49	بحس بالثقة في نفسي، وفي قدرتي على النجاح في الدراسة			
50	بحس إنه مستقبلي فيه خير كثير			
51	بجتهد عشان أتعلم حاجات جديدة			

ملحق رقم (6)

بسم ا الرحمن الرحيم

الصورة النهائية لمقياس دافعية الإنجاز

إعداد د: مهيد محم المتوكل- جامعة أمدرمان الإسلامية

البيانات الأولية:

الأسم..............................المدرسة..............................

العمر..............................المستوى..............................

النوع: ذكر( ) أنثى ( )

مستوى تعليم الأب: أمي( ) تعليم وسط ( ) جامعي ( ) فوق الجامعي ( )

مستوى تعليم الأم : أمي( ) تعليم وسط ( ) جامعي ( ) فوق الجامعي ( )

تعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات عليك وضع علامة (/) أمام مـا يناسـبك مـن الخيارات التي أمامها.

الرقم	العبارة السلوكية	نعم	أحياناً	لا
1	بحب أقضي أوقاتي في أعمال مفيدة وليها قيمتها			
2	لما أنوي عمل معين فأنني أستعد له كويس			
3	لما أقوم بعمل معين بشعر بالمسئولية أمام نفسي			
4	بهتم بعمل واجباتي الدراسية أولاً بأول			
5	أحرص على مراجعة دروسي أولاً بأول			
6	بعمل واجباتي الدراسية من غير مايوجهوني ويذكروني ليها			
7	بتابع بإجتهاد شرح المعلمين للدروس المختلفة			
8	بجتهد جداً عشان اتم أعمالي اليومية العادية			
9	لو لاقتني صعوبة وانا داير أصل لهدف معين، بجتهد اكتر عـشان اصل لهدفي			
10	لو لاقتني صعوبة وانا بعمل في عمل معين بجتهد فيه اكتر عشان أتمه			
11	بهتم بدروسي اهتماماً كبيراً			

12	بعمل خطة معين وبحدد خطواتي عشان اتبعها في تحقيق أهدافي			
13	بحس أنه الطالب لم يذاكر دروسه الناس بتحترمه وتقدره			
14	بشعر بالتقدير والإعجاب بالناس لما يحققوا مكانة عالية في المجتمع			
15	بكون نشيط ومتحمس جداً في اليوم الدراسي من بدايته لحد نهايته			
16	بحاول أمشي في نفس الطريق بخطواته المشوه الناس المشهورين عشان احقق انجازات فريدة ومتميزة			
17	بكتب دروسي وملخصاتي بطريقة منظمة ومريبة ومنسقة			
18	بهتم إنه تكون علاقاتي مع أساتذتي طيبة			
19	بهتم بالدقة والإتقان في الأعمال ألبقوم بيها			
20	بكون حريص للتفوق والتميز بين زملائي في الدراسة			
21	بحاول اتغلب على الصعوبات الما قدروا يتغلبوا عليها الكثير من الناس			
22	بحب ادخل في المنافسات المختلفة مع زملائي الطلاب			
23	بحب اشارك في المسابقات العامة			
24	بجهد نفسي عشان اصل لمستوى ما وصل ليه إلا القليلين			
25	بحب أزيد معلوماتي ومهاراتي في كل المجالات			
26	بجتهد جداً عشان أصبح إنسان متميز			
27	بعمل خطط معينة عشان أصل بيها للتفوق والتميز			
28	بهتم بتنفيذ المهمات العلي بسرعة وإتقان			
29	بعمل لنفسي برنامج للمذاكرة وأحدد موضوعاتي ووقتها			
30	بقدر أواجه الصعوبات والعقبات حتى لو الناس عجزوني			
31	بصبر على التعب وبتحمله فترة طويلة عشان ما أحقق أهدافي وأصلها			
32	بقوم بتحديد ووضع خطواتي كلها وبطريقة منظمة ومرتبة للأعمال التي ألبقوم بيها			
33	بعمل على تحقيق أحسن مستوى في الأعمال البنجزها			
34	لو طلبوا مني بعض الناس مهمة معينة بهتم أعملها بطريقة كويسة			

35	بحب إنجز الأعمال والمهمات البشوفو الناس إنها محتاجة مهارات وجهد				
36	بضع حاجاتي وبرتبها في المكان الخاص بيها				
37	بذاكر دروسي بطريقة منتظمة				
38	ما ببدأ عمل جديد أو مهمة جديدة إلا أنتهي من عملي الأول				
39	بحب أتم أي عمل أو مهمة بديتها للنهاية				
40	لما أقرر إني أقوم بأي عمل بستمر في مجهودي عشان أنفذه				
41	بضايق لما ما يلتزم الناس بمواعيدهم				
42	بضايق لما يضيع الوقت من غير فائدة				
43	بضايق لما تتخرب الحاجات أو تضيع بسبب الإهمال				
44	بحب اتعامل مع ناس ممتازين حتى لو تعاملهم صعب				
45	بزعل لما يقوموا الناس بعملهم بعدم إتقان				
46	بحس بنشاط وحيوية مع صباح كل يوم جديد				
47	بحس إنه مستقبلي فيه خير كثير				
48	بجتهد عشان أتعلم حاجات جديدة				

ملحق رقم (7)

الصورة المبدئية لمقياس سمة القيادة

اعداد: د. مهيد محمد المتوكل

تعليمات :

فيما يلي مجموعة من العبارات عليك وضع علامة (/) أمام ما يناسبك من الخيارات التي أمامها.

الرقم	العبارة	دائماً	غالبا	أحياناً	قليلاً	لايحدث إطلاقاً
1	هل تقوم بمهمة الإشراف في مواقف العمل الجماعي؟					
2	هل تساهم بأرائك ومقترحاتك في دفع زملائك للنشاط والعمل؟					
3	هل تقوم بإقناع الآخرين بأرائك؟					
4	هل تستطيع التأثير في الآخرين بسهولة؟					
5	هل تتمتع بالإستقلالية والتحرر من سيطرة الآخرين؟					
6	هل يقصدك الناس لمساعدتهم في إتخاذ قراراتهم؟					
7	هل تقوم بتقريب الآراء ووجهات النظر للوصول إلى قرارات يرضى عنها الجميع؟					
8	هل تفضل أن يتولى غيرك قيادة النشاطات الجماعية ؟					
9	هل تميل إلى معرفة آراء الآخرين قبل أن تتخذ قراراً مهماً؟					
10	هل تحرص على رفع الروح المعنوية للأفراد المحيطين بكمن الأهل والأصدقاء؟					
11	هل تقوم بتوجيه الآخرين لتنفيذ ما تريده دون أن تثير مقاومتهم؟					
12	هل تقوم بالمتابعة في مواقف العمل الجماعي؟					
13	هل تقوم بتغيير آراء الآخرين؟					
14	هل تحرص على رفع الروح المعنوية للأفراد المحيطين بك في مجال العمل؟					
15	هل تحافظ على هدوء أعصابك في المواقف الحرجة؟					

ملحق رقم (8)

بسم ا   الرحمن الرحيم

الصورة المحكمة لمقياس سمة القيادة

اعداد: د. مهيد محمد المتوكل

تعليمات :

فيما يلي مجموعة من العبارات عليك وضع علامة (/) أمام ما يناسبك من الخيـارات التـي أمامها.

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	بتقوم بمتابعة زملائك لما يقوموا بأعمال جماعية؟			
2	بتقدم آراء وأفكار لتشجيع زملائك عشان يعملوا بنشاط؟			
3	هل يقتنع زملائك بآرائك			
4	زملائك بتأثروا بيك بسهولة؟			
5	بتحل مشاكلك براك من غير ما يدخل فيها غيرك؟			
6	زملائك بجوك عشان تساعدهم في الوصول لقراراتهم؟			
7	تقدر تقرب ىراء زملائك وتصل لقرار يرضى عنه كلهم؟			
8	بتفضل أنه غيرك يهتم بقيادة النشاطات الجماعية ؟			
9	بتحب تعرف رأي غيرك قبل ما تصل لقرار مهم؟			
10	بتهتم بأهلك وأصحابك وتحاول تخفف عنهم لما يزعلوا؟			
11	بتقدر توجه غيرك عشان ما ينفذوا الشي الدايره من غيـر ما يعترضوا؟			
12	بتشرف على زملائك لما يقوموا بأعمال جماعية؟			
13	بتقدر تغير آراء غيرك؟			
14	بتحافظ على هدوء أعصابك لما يمر بيـك موقـف صعب ؟			

ملحق رقم (9)

بسم ا الرحمن الرحيم

الصورة النهائية لمقياس سمة القيادة

اعداد: د. مهيد محمد المتوكل

تعليمات :

فيما يلي مجموعة من العبارات عليك وضع علامة (/) أمام ما يناسبك من الخيـارات التـي أمامها.

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	بتقوم بمتابعة زملائك لما يقوموا بأعمال جماعية؟			
2	بتقدم آراء وأفكار لتشجيع زملائك عشان يعملوا بنشاط؟			
3	هل يقتنع زملائك بآرائك			
4	زملائك بتأثروا بيك بسهولة؟			
5	بتحل مشاكلك براك من غير ما يدخل فيها غيرك؟			
6	زملائك بجوك عشان تساعدهم في الوصول لقراراتهم؟			
7	تقدر تقرب ىراء زملائك وتصل لقرار يرضى عنه كلهم؟			
8	بتحب تعرف رأي غيرك قبل ما تصل لقرار مهم؟			
9	بتهتم بأهلك وأصحابك وتحاول تخفف عنهم لما يزعلوا؟			
10	بتقدر توجه غيرك عشان ما ينفذوا الشي الدايره من غيـر ما يعترضوا؟			
11	بتشرف على زملائك لما يقوموا بأعمال جماعية؟			
12	بتقدر تغير آراء غيرك؟			

ملحق (10)

بسم ا الرحمن الرحيم

الصورة المقننة على البيئة السودانية

لمقياس رينزولي للكشف عن سمات الطلبة الموهوبين

أخي المعلم/ أختي المعلمة

بين أيديكم مقياس رينزولي المطور ليناسب البيئة السودانية للكـشف عـن سمات الطلبة الموهوبين (المتفوقين) حتى نهاية مرحلة الأساس ونرجو منكم الدقة عند الإجابة على عبارات المقياس .

مع جزيل الشكر والتقدير،،،

الباحثة: هبه ميرغني الطيب

تعليمات الإجابة :

(1) إقرأ القائمة المرفقة ببطء وتأني، ولاحظ مدى انطباق كل عبارة على التلميـذ المشار إليه أعلاه، ثم ضع علامة (/) عند الدرجة التـي تناسـب الـسمة المكتوبة أمامها .

(2) يجب أن تكون لكل سمة إجابة واحدة فقط .

(3) لا تترك أي عبارة دون إجابة :

مقياس رينزولي للكشف عن خصائص الطلبة المتفوقين والموهبين

مقياس رينزولي (Renzulli) المعرب والمطور ليناسب البيئة الـسودانية للكشف عن خصائص الطلبة المتفوقين (الموهوبين) حتى نهاية المرحلة الأساسـية (يونيو 2003م، جامعة الخرطوم).

اسم التلميذ.......................... النوع................................

الصف..

الرقم	عبارات: سمات الدافعية	نادراً	أحياناً	كثيراً	دائماً
1.	سريع الضجر من المهمات الروتينية .				
2.	بحاجة إلى قليل من التعزيـز الخـارجي والدافعيـة الخارجيـة لمساعدته في إنجاز الأعمال والمهمات التي تثير اهتمامه.				
3.	ينشد الكمال والدقة يميل إلى نقد ذاته ولا يرضى عـن مـستوى انجازه وسرعته في تنفيذ المهمات الموكلة إليه.				
4.	يفضل العمل وحده ويحتاج إلى قليل من التوجيه من قبل معلميه				
5.	لديه اهتمام بقضايا يهتم بها الكبار مثل الدين، السياسة، والجنس. والمساقات بدرجة أكبر من الأشخاص الذين ينتمون إلـى فئتـه العمرية .				
6.	يحب تنظيم الأشياء والأشخاص والتحكم بالظروف وتحديد البنى الملائمة لها .				
7.	يهتم بالمسائل والعمليات التقويمية ويصدر الأحكام (صح، خطأ، ردئ، جيد) ويطلق أحكامه على الأحداث والأشخاص والأشياء.				
الرقم	عبارات: سمات القيادة	نادراً	أحياناً	كثيراً	دائماً
1.	لديه القدرة على تحمل المسئولية .				
2.	واثق من نفسه، وذو شخصية قوية أثناء تقديمه لعمله أمام زملائه في الصف .				
3.	محبوب من قبل زملائه في الصف .				
4.	يستخدم لغة جيدة ومفهومة للتعبير عن نفسه ببراعة .				
5.	لديه القدرة على التكيف مع الظروف البيئيـة الجديـدة ويتمتـع بمرونة في أفكاره ولا يبدو عليه التشتت والارتباك في حالة كسر الروتين .				
6.	يميل إلى السيطرة على الآخرين ويقود الأنشطة التي يشارك فيها				
7.	يشارك في الأنشطة التي تقوم بها مدرسته .				
8.	متعاون مع زملائه ومعلميه .				

ملحق (11)

بسم ا الرحمن الرحيم

الصورة النهائية

لمقياس رينزولي للكشف عن سمات الطلبة الموهوبين

أخي المعلم/ أختي المعلمة

بين أيديكم مقياس رينزولي المطور ليناسب البيئة السودانية للكـشف عـن سمات الطلبة الموهوبين (المتفوقين) حتى نهاية مرحلة الأساس ونرجو منكم الدقة عند الإجابة على عبارات المقياس.

مع جزيل الشكر والتقدير،،،،

الباحثة: هبه ميرغني الطيب

تعليمات الإجابة:

1- إقرأ القائمة المرفقة ببطء وتأني، ولاحظ مدى انطباق كل عبارة على التلميـذ المشار إليه أعلاه، ثم ضع علامة (/) عند الدرجة التي تناسب السمة المكتوبـة أمامها .

2- يجب أن تكون لكل سمة إجابة واحدة فقط .

3- لا تترك أي عبارة دون إجابة :

مقياس رينزولي للكشف عن خصائص الطلبة المتفوقين والموهبين

مقياس رينزولي (Renzulli) المعرب والمطور ليناسب البيئة الـسودانية للكشف عن خصائص الطلبة المتفوقين (الموهوبين) حتى نهاية المرحلة الأساسـية (يونيو 2003م، جامعة الخرطوم).

اسم التلميذ.......................... النوع..............................

الصف...

الرقم	عبارات: سمات الدافعية	نادراً	أحياناً	كثيراً	دائماً
1.	سريع الضجر من المهمات المتكررة.				
2.	بحاجة إلى قليل من الدافعية الخارجية لمساعدته في إنجاز الأعمال والمهمات التي تثير اهتمامه.				
3.	ينشد الكمال والدقة في الأعمال التي يقوم بها.				
4.	يميل إلى نقد ذاته ولا يرضى عن مستوى انجازه وسرعته في تنفيذ المهمات الموكلة إليه.				
5.	يفضل العمل وحده ويحتاج إلى قليل من التوجيه من قبل معلميه.				
6.	لديه اهتمام بقضايا يهتم بها الكبار مثل الدين، السياسة، والجنس. أكثر من أقرانه.				
7.	يحب تنظيم الأشياء والأشخاص والتحكم بالظروف وتحديد البنى الملائمة لها .				
8.	يهتم بالمسائل والعمليات التقويمية ويصدر الأحكام (صح، خطأ، ردئ، جيد).				
الرقم	عبارات: سمات القيادة	نادراً	أحياناً	كثيراً	دائماً
1.	لديه القدرة على تحمل المسئولية.				
2.	واثق من نفسه، وذو شخصية قوية أثناء تقديمه لعمله أمام زملائه في الصف.				
3.	محبوب من قبل زملائه في الصف .				
4.	يستخدم لغة جيدة ومفهومة للتعبير عن نفسه ببراعة .				
5.	لديه القدرة على التكيف مع الظروف البيئية الجديدة دون تشتت وارتباك.				
6.	يتمتع بمرونة في أفكاره في المواقف المختلفة				
7.	يميل إلى السيطرة على الآخرين ويقود الأنشطة التي يشارك فيها				
8.	يشارك في الأنشطة التي تقوم بها مدرسته .				
9.	متعاون مع زملائه ومعلميه .				